علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

العدد الثانى والخمسون أكتوبر - نوفمبر - ديسمبر ١٩٩٩

السنة الثالثة عشرة





العدد الثاني والخمسون. أكتوبر. نوفمبر. ديسمبر ١٩٩٩. السنة الثالثة عشرة

علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

تدمد 0737 - 1110

١١١٠ ـ ٠٧٣٧



الهيئة المصرية العامة للكتاب

فى هذا العدد

كلمة التحرير

خلال التفكير فى إعداد هذه الكلمة نما إلينا نبأ وفاة أستاذنا الدكتور لويس كامل مليكة - الأستاذ غير المتفرغ بآداب عين شمس - والذى لم يترك الولد ولكنه ترك ثروة هائلة من الذخيرة العلمية التى تفيد النفسيين، وخاصة فى مجالات معينة أعطاها كل جهده وتفكيره وأهمها مجال القياس النفسى والمجالين الإكلينيكى والعلاجى.

وقد شرفت بالتلمذة عليه ضمن أول دفعة تخرجت فى آداب عين شمس قسم علم النفس سنة ١٩٥٤ . وكان لتوه عائدا من أمريكا شابا يمتلئ بالطموح العلمى الذاخر وظل هكذا حتى وفاته.

أذكر أنى قابلته بعد عدة سنوات فى يوم من أيام الصيف على شاطئ البحر بالإسكندرية ووجدته يراجع استمارات تقنين أحد الاختبارات النفسية . وهكذا ظل طيلة حياته، راهبا فى محراب العلم.

لقد أثرى الدكتور لويس كامل مجال علم النفس، بكم هائل من المؤلفات العلمية حديثة المراجع. واستفاد من كل زيارة للغرب فى تطوير مفاهيمه وآرائه. كما أثرى المجال بكم متميز من الاختبارات النفسية المقنَّنة.

وقد تميز دائما بالدقة والمثابرة والاهتمام بتدريب السيكولوجية - وخاصة فى المرحلة الأخيرة - على استخدام استانفورد بينيه - الصورة المعدلة - الصورة الرابعة - وأشرف بنفسه على تدريب أعداد كبيرة وفى قطاعات مختلفة . وكان أمله أن يغطى كل القطاعات .

لقد ظل يخدم العلم حتى آخر رمق - وقد استمعت إليه قبل أن يدخل المستشفى بأيام وهو يتحدث بكل الحماس - كعادته - عن موضوعات جديدة يود الدخول إليها.

والآن ونحن نعزى أنفسنا فى هذه الخسارة الكبيرة، نتوجه بالرجاء إلى تلاميذه فى آداب عين شمس باستكمال المسيرة، وننتظر عرضا بالمجلة لأعماله ومؤلفاته من أحد تلاميذه .

رئيسة التحرير

أ. د كاميليا عبدالفتاح

عــلاج الأســرة

٢ـ العلاجات التحليلية والسلوكية والنفسية

أ. د. علاء الدين كفافى

أستاذ ورئيس قسم الإرشاد النفسى

معهد الدراسات والبحوث التربوية

جامعة القاهرة

مقدمة

عــرضنا فى الجــزء الأول من هذه الدراسة(*) لعلاج الأسرة باعتباره نوعا من العــلاج نشــأ واســتــقــر فى الولايات المتحدة ودول غرب أوربا منذ السبعينات. ومنذ ذلك الوقت وهو يكتسب أرضا جديدة عن طريق جــذب أنصــار جــدد من المعالجين الذين يرون فيه علاجا أكثر كفاءة من غيره. وقد تعرضنا فى الجزء الأول من الدراسـة لنشأة عـلاج الأسـرة والظروف التى اكتنفت هذه النشأة. كما تعرضنا للأسرة كنسق يتضمن شبكة من الاتصالات ينمو فى داخلها الطفل، مما يجعل من الأسرة العامل البيئى الأكثر تأثيرا وتشكيلا لمعالم شخصيته. كما اشـتـمل الجـزء الأول من الدراسـة على الحديث عن الأسرة كعامل مولد للمرض والانحراف عند أبنائها بسبب التفاعلات غيـر السـوية فيـهـا وبسـبب الاتصالات الخاطئة بين أفرادها.

(*) الأسرة علاج التفاعلات الأسرية.

١ ـ التشـخيص. مـجلة علم النفس ـ العدد (٥٠)، ص ص ٢٠ ـ ٤٠، أبريل ـ مايو ـ يونيه ١٩٩٩ .

وفى هذا الجزء من الدراسة نتناول المداخل العلاجية للاسرة مبتدئين بعلاج التحليل النفسى للأسرة ثم للعلاج السلوكى الأسرى، وأخيراً نتحدث عن علاج الأسرة عند المعالجين الذين يلتزمون بالتوجه النفسى فى علم النفس.

أولا: المدخل التحليلى فى علاج الأسرة

العلاقة بين العلاج الأسرى والتحليل النفسى:

إن العلاقة وثيقة بين التحليل النفسى والعلاج الأسرى بحكم قواسم مشتركة بينهما وأول مظاهر هذه العلاقة والدليل الظاهر أن كثيرا من معالجى الأسرة، بل من رواد العلاج الأسرى قد تلقوا تدريبهم فى البداية كمعالجين تحليليين، ومارسوا التحليل النفسى كمنهج علاجى ثم اتجهوا بعد ذلك إلى العلاج الأسرى وكانوا جزءا من حركة نشأةهذا النوع من العلاج.

إن نظريات التحليل النفسى وممارساته تعطى للأسرة وللعلاقات الوالدية ولعلاقات الأبناء بآبائهم دورا مركزيا وحاسما فى نمو شخصية الطفل على النحو السوى أو النحو غير السوى.

ومن هنا كان من الطبيعى أن يكون رواد حركة علاج الأسرة من أصحاب التوجه التحليلى.

ومن هنا أيضا كان التساؤل الطبيعى والمشروع الذى يتساءله المؤرخون والنقاد والذى عبر عنه «دير» Dare قائلاً إذا كان التحليل النفسى قد ركز على أهمية العلاقات الأسرية على هذا النحو وأعطاها هذه المكانة المميزة فلماذا أرسى فرويد قواعد العلاج النفسى على أسس فردية ولم يضع أسس العلاج النفسى الأسرى؟ (Dare, 1988, 27).

فقد بدأ فرويد من حيث الفهم والتشخيص أسرياً مدركا تماما للنسق الأسرى وأبعاده وتأثيراته على مفرداته وهم المرضى ولكنه انتهى عند العلاج فرديا يعالج المريض بمفرده. وربما كان ذلك لأن الشروط الموضوعية والتاريخية والفلسفية لعلاج الأسرة لم تكن قد نضجت بعد. فقد رأينا فى الجزء الأول من الدراسة أن حركة علاج الأسرة قد ارتبطت بظهور فلسفات مثل السبرانية Cybernitic والأنساق Systems والمداخل العلمية البيئية LnterdisciplinaryApproachs وتأثيرات الحرب العالمية الثانية. ولا ننس جهود الرواد الذين، مارسوا العلاج النفسى فى تجمعات سكانية وثقافات أقنعتهم بضرورة تضمين الأسرة فى علاج أفرادها وخطورة استبعادها فى هذا المجال كما حدث فى حالة «ناثان أكرمان» (Nathan Ackerman).

العلاج الأسرى التحليلى والمنظمات النفسية:

وبالطبع فإن التحليليين لا يرون أنهم يعالجون الفرد بعيدا عن أسرته ولكنهم يعتبرون أن التأثيرات الأسرية المبكرة تترك بصماتها على شخصيته، فى الوقت الذى تعكس فيه سمات شخصية الفرد ملامح الأسرة وسماتها. وكأن المعالج التحليلى النفسى يعمل مع الأسرة ولكن من خلال الفرد المريض. كذلك اعتبرت مدرسة التحليل النفسى أن تأثيرات الأسرة لم تظل على مستوى العلاقات بين الفرد والآخرين أى على مستوى العلاقات البينشخصية ولكن تجسدت فى منظمات أو أجهزة. أو وظائف دائمة داخل شخصية الفرد وهى «الهى» «والأنا» «والأنا الأعلى» والتفاعلات بينها.

فالهى تمثل العمليات النفسية المرتبطة بالدوافع. ومن خلال هذه الدوافع يصدر عن الفرد أنواع النشاط المختلفة

من حيث أن الدوافع هى وقود الشخصية والتى تزودها بالطاقة للعمل. وتعطى النظرية التحليلية التقليدية أو الأرثوذكسية طابعاً جنسيا وعدوانيا للدوافع. ويرتبط بمنظمة «الهى» وظيفتان سيكلوجيتان: الأولى هى إشباع الدوافع الجنسية والعدوانية، والثانية الحفاظ على التوازن عند الشخص حيث يمكن أن تخفض التوتر أو الضغط. ومن وجهة النظر السيكلوجية فإن الضغط يحدث إما لأن بعض الحاجات لم تشبع، أو لأن إشباع حاجات الهى فشل فى تخفيض التوتر السيكلوجى الذى يخبره الشخص، وهناك فى الأسرة مواقف تمكن أن تثير الضغط وأن تولد القلق، وسيخبر الفرد القلق أذا كان غير قادر على أن ينظم هذا الضغط.

أما «الأنا» فهى المنظمة الحاكمة فى الشخصية بمعنى أنها المسئولة باتخاذ القرارات فى ضوء إدراك معطيات الواقع الخارجى والواقع الداخلى النفسى. وعلى هذا فإن الأنا تتطلع إلى أن تنظم الذكريات والأفكار فى أنماط بحيث تبدو منطقية وأخلاقية للفرد. وفى سياق الحياة الأسرية يعدل الأنا أية رغبات جنسية يشعر بها الفرد نحو أى من أفراد الأسرة من ذوى المحارم، ويحول هذه الرغبات إلى أفراد الأسر الأخرى لتكون أساسا لتكوين أسر جديدة. وفى بعض الحالات يكون الهى عدوانيا جدا. ولكن الأنا فى هذه الحال يدير العدوان بشكل سوى ويعدل من صور التعبير عنه.

وأما «الأنا الأعلى» فيمثل الرقيب الأخلاقى، وينمو عندما يستدخل الطفل أوامر الكبار فى الأسرة ونواهيهم. ودور الأنا الأعلى الأساسى أنها تمد الفرد بالوعى بالقيمة الخلقية، ويشعر بالذنب - بفعل الأنا الأعلى - إذا ما تجاوز هذه القيمة. وترتبط درجة صرامة الأنا الأعلى بنوعية معايير الآباء الخلقية، وبأساليب تعليم الطفل هذه المعايير، ومدى حرص الآباء على الالتزام الحرفى بها، وعلى تجسيم حجم الخطأ الناتج عند تجاوز هذه المعايير.

وفى إطار العلاج النفسى المتمركز حول الأسرة يكون من الأمور الهامة أن يعرف المعالج الصلة بين أداء الأنا الأعلى عند المريض فى الحاضر وطبيعة عملية التنشئة التى خضع لها فى الطفولة والتى تكون فى ظلها الأنا الأعلى لديه. ويمارس الأنا الأعلى وظيفته على أساس لا شعورى فى معظم الحالات، إلا فى المواقف التى نعى فيها بأنفسنا بأننا نتجاوز المعايير والمستويات الخلقية التى نتمسك بها.

وقد كان العلاج التحليلى الأسرى فى بدايته يستخدم فريقا علاجيا مكونا من معالجين اثنين. وقدم ذلك فى عيادة تافستوك Tavistock Clinic أولا اعتمادا على ملاحظة قالها رولاند ينج «Raland Laing» من أن فريقا يقابل فريقا. ولكن انتشار استخدام الأجهزة والأدوات إلى انحسار ظاهرة حضور اثنين من المعالجين للجلسة العلاجية. ومثل التوجهات العلاجية الأخرى يهدف التوجه التحليلى فى العلاج الأسرى إلى إحداث تغير فى البنى التحتية أو البنى الكامنة Underlying Strucres وراء سلوك الأسرة. واعتبر البعض أن هذا التغير هو الهدف الأساسى لعملية العلاج، بينما اعتبر البعض الآخر أن هذا الهدف صعب المنال فى كثير من الحالات. وعلى المعالج أن يكون أكثر تواضعا فى تحديد أهدافه بحيث يحصرها فى تخفيف حدة الأعراض المرضية وتقليل مظاهر المشكلة عن طريق تعديل الخصائص والصفات الواضحة فى التفاعل الأسرى.

وإذا كانت المشكلة التى تعانى منها الأسرة خطيرة أو حادة فإن هدف العلاج لابد وأن يكون تغيير التفاعلات الأسرية، وعلى المعالج الأسرى هنا أن يبين لأفراد الأسرة عدم وجود علاقة منطقية بين الأعراض المرضية وحياة الأسرة وصالحها، وهنا تحاول الأسرة الإقلاع عن التمسك بهذه الأعراض التى كانت تظنها حلولا لمشكلاتها. وفى هذه النقطة يتشابه العلاج الأسرى مع العلاج الفردى، حيث يحاول المريض أن يقلع عن العرض إذا ما اقتنع وتبين له أنه بلا معنى ولا قيمة. ويرسل المعالج النفسى الأسرى ذو التوجه التحليلى رسائل غير لفظية كثيرة إلى أفراد الأسرة، وهم من جانبهم يتفهمونها أيضا.

دور المعالج فى العلاج التحليلى الأسرى:

ومن العوامل التى تساعد على نجاح الجهد العلاجى التحليلى أن يعمل المعالج على وجود علاقة قوية بينه وبين الأسرة وصفها البعض بأنها ترقى إلى مستوى التحالف بينهما حيث يسعيان الـ، هدف واحد. وبدون هذا التحالف قد لا تستمر الأ سرة فى العلاج. وليس من المطلوب أن يكون لدى المعالج نموذج عقلى لما يجب أن يكون عليه العلاج لو كان هذا النموذج سيتعارض بدرجة كبيرة مع نمط الحياة والتوقعات الخاصة بالمريض أو بالناس الذين يعيش المريض فى وسطهم. ولابد وأن تشعر الأسرة بمجرد مقابلة المعالج النفسى بأنها منخرطة فى عملية تتوافق وتنسجم مع إحساسهم بتلك المناسبة. ولا يعنى هذا إطلاقاً أن يساير المعالج الأسرة وأن يفعل ما تريده الأسرة وما تتوقعه. فالعكس هو الصحيح لأن الأسرة لو كانت تعرف كيف تواجه مشكلاتها لما كانت فى حاجة إلى العلاج.

ويجب على المعالج أن يساعد الأسرة على توسيع أدوارها المعتادة فى نفس الوقت الذى يحافظ على شعور العائلة بأنها آمنه، وأنها محاطة بكل وسائل العون والمساعدة. وسوف تستمر الأسرة منخرطة بقدر مقبول من الحماس والتعاون ما دامت تشعر بالتقبل والحماس والرغبة فى المساعدة من المعالج، وحتى لو فكر أحد أعضاء الأسرة فى التخلف فإن الأغلبية ستبقى مستمرة فى العلاج وبدون تخوف أحد.

ويجب أن يسمع المعالج من جميع أعضاء الأسرة عن المشكلة وعن تصوراته حولها. والسائد أن الأب أو الأم أو أحد أعضاء الأسرة يفوض من قبل الأسرة أو ينصب نفسه «متحدثا رسميا» باسم الأسرة. لكن هذا لا يمنع من أن يسمع المعالج من كل فرد من أفراد الأسرة تصوراته وفى حضور الجميع، وبعد أن يكون قد أعلن لهم فى الترتيبات الأولية أن جلسات العلاج فرصة لكل فرد أن يقول ما يريد أن يقول وأن كل فرد له حرية مناقشة الآخرين بما فيهم المعالج. وعلى المعالج أن يدرس بناء القوة فى الأسرة وأن يعرف مواطن النفوذ والسيطرة، ومواطن الضعف القابلة للاستغلال لأن هذه المعرفة ستفيده فى فهم وتشخيص مشكلة الأسرة على نحو أقرب إلى الدقة.

ويظل التفسير اللفظى هو المكون الرئيسى فى التحليل النفسى، ولذا لابد وان يتصف المعالج بقوة التأثير من خلال حديثه على نحو يفوق ما هو مطلوب فى العلاج النفسى الفردى. فالأسرة تجلس معا وتسمر معا وقد يأتى بعضها إلى بعض داخل الجلسة العلاجية ولا تشعر أنها مكرهة لأن تستمع إلى ما يقوله المعالج إذا لم يكن لهذا القول قوة معينة تدفعهم للالتفات اليه. ويمكن تحقيق هذه

القوة فى حديث المعالج عن طريق الأسلوب الواضح والمباشر والمتنوع والذى يتضمن الأمثلة والشواهد مع الطرائف والحقائق وحتى المزاح والفكاهة.

مقاومة الأسرة للتغير العلاجى:

ويعمل المعالج الأسرى مثله مثل المعالج الفردى على أساس أن لكل عرض مرضى وظيفة. ويكون للاضطراب أو العجز وظيفة تكيفية. وحدوث التغير فى الأسرة يمكن أن يدخلها فى موقف جديد سيترتب على فقدان العرض. فماذا عن الوظيفة التى كان يؤديها وجود العرض؟ حيث يمكن أن يظهر على الأسرة درجة من الانزعاج والاضطراب أكثر من تلك التى جاءت بها إلى العلاج. ولذا فمن المتوقع أن نجد الأسرة تتشبث بالعرض وتقاوم التغير. وعلى المعالج أن يكون منتبها إلى ظاهرة المقاومة جيدا ومستعدا لها. ولابد وأن يتوقع أن الأسرة ستعمل كل ما فى وسعها للاحتفاظ بالأعراض، لأنها تحظى بقدر من الثبات والتوازن الخاص بها والمعتمد على وجود الأعراض، ومن شأن اختفاء الأعراض أن يتزلزل الثبات وأن يختل التوازن. وعلى المعالج الأسرى أن يتصرف بحيوية وفاعلية وتركيز على منطقة معينة من مناطق المشكلة التى يعتقد أنه يسهل أقناع الأسرة بتقبلها والأستعداد للتغير بشأنها. ومع الحسم والمزيد من التوضيح يمكن أن ينتقل إلى نقطة أخرى حتى تألف الأسرة النظرة الجديدة وتضعف قوة المقاومة.

ثانيا: المدخل السلوكى فى علاج الأسرة

تمثل الأسرة من وجهة النظر السلوكية البيئة الطبيعية لتعلم السلوك. فالأسرة بحكم العلاقات والتفاعلات اليومية بين أعضائها ـ تمثل شبكه متداخلة من المواقف والمشاعر والأساليب السلوكية الموجهة من فرد إلى آخر داخل الأسرة. فقد يدعم سلوك أحد أعضاء الأسرة سلوك لعضو آخر، ويعارض سلوك عضو ثالث ويتحدى سلوك عضو رابع وهكذا. والأسرة فى النهاية تمثل مجالا حيويا أوليا يتعلم فيه عضو الأسرة كيف يسلك تجاه أفراد الأسرة الآخرين، وعن طريق التعميم ينتقل هذا السلوك فى معاملة الآخرين خارج نطاق الأسرة.

أ ـ أسس العلاج السلوكى الأسرى:

ويحدد العلماء السلوكيون الهدف النهائى والشامل للعلاج الأسرى السلوكى بأنه تغيير «اتساقات التدعيم»(Conltingen Cies Of ReinForcement) حتى يتعلم أفراد الأسرة أن يقدموا التدعيم الإيجابى المناسب للسلوك المرغوب فيه بدلا من تدعيم السلوك اللاتكيفى. وقد يكون التدعيم ـ وهو الملمح الرئيسى فى عملية تعلم السلوك ـ بسيط مثل نظرة العين المشجعة أو الابتسامة الحقيقية أو كلمة تقدير، وقد يكون سلوكا أكثر تعقيدا مثل منح الفرد بعض الامتيازات.

وهناك سلوك شائع بين الآباء ينتج عنه تدعيم لأساليب خاطئة مثل سلوك الوالد الذى يعمد ابنه إلى تحطيم الأثاث فى المنزل فيلجأ الوالد إلى إشغاله فى نشاط آخر. فهذا السلوك الوالدى قد يدعم السلوك التحطيمى للأبد لأنه يحقق له ميزتان: الأولى أنه لفت نظر الوالد والثانية إجبار الوالد على التورط معه. وهذه الصورة من التدعيم غير المقصودة هى ما يعرف بالتعلم العرضى أو التعلم المصاحب Lncidental learning. وفى سياق

التفاعل الأسرى يمكن أن يظهر هذا النوع من التعلم إذا ما عارض أحد الوالدين الآخر أمام الطفل بخصوص أمر يتعلق بهذا الأخير، لأن هذا التعارض يخلق عند الطفل انطباعا بأنه محور اهتمام الأسرة. وقد يسئ فهم هذا التعارض بين الوالدين، وقد يستخدم التعارض بينهما لتحقيق ما يريد.

ولم يحاول المعالجون السلوكيون أن يختاروا إطاراً مرجعيا معينا أو إطاراً محدداً ينسبون إليه الصعوبات التى تعترض الأسرة مثل افتراض أن المشكلات والصعوبات تنبع من الخبرة المبكرة فى حياة الفرد، أو يرتبط بالعوامل البيلوجية، أو يعود إلى السياقات البيئية الشخصية، وانما عمدوا إلى تحليل التجاورات الدقيقة التى تزيد من احتمال حدوث السلوك أو الاستجابة، واهتموا بالعوامل التى من شأنها أن تدفع السلوك أو الاستجابة فى الاتجاه المرغوب فيه.

ويعتمد العلاج السلوكى الأسرى على التحليل السلوكى للنسق الأسرى. والتحليل السلوكى ،ه وبى يتضمن تقدير وظائف الأسرة. وقد يستغرق هذا التقدير عدة جلسات فردية وثنائية وجمعية، وربما يتضمن التقدير ملاحظات طبيعية لتفاعلات الأسرة. ويبحث المعالج السلوكى الأسرى خلال هذا التقدير بصفة خاصة عن:

- إقامة تحالف علاجى مع كل أفراد الأسرة.
- استخدام المشكلة المقدمة كنقطة بداية لتحليل وظائف الأسرة.
- معلومات تفصيلية عن ملاحظات كل فرد فى الأسرة وأفكاره ومشاعره حول المشكلة المقدمة.
- معلومات حول تفاعل كل فرد فى الأسرة داخل النسق الأسرى واتجاهاته ومشاعره وسلوكه نحو أعضاء الأسرة الآخرين وكذلك دافعيته.

وربما تبدو أنماط السلوك الأسرى مهوشة وغير منظمة أو حتى فوضوية للملاحظ الخارجى، ولكن الأنماط السلوكية نادرا ما تكون عشوائية. واذا كانت لدينا الفرصة للملاحظة المستمرة للأسرة فى حياتها اليومية فسنجد أن أنماطا سلوكية معينة تتكرر وتحدث باستمرار. وهى الأنماط التى تكتسب بمضى الوقت وتعتمد على حقيقة أن الناس يميلون إلى أن يفعلوا الأشياء بالطريقة التى تنتج لهم أعظم المكافآت وتبعد عنهم الألم والمعاناة.

وإحدى الطرق فى تقدير أنماط تفاعل الأسرة هى مسح التدعيم Reinforcement Survey وهو التوجه بالسؤال إلى كل فرد من أفراد الأسرة ليصف الأنشطة التى تمارسها الأسرة أكثر من غيرها، وكذلك الناس والأماكن والموضوعات التى يقضون معظم الوقت على اتصال بها، ويطلب منهم كذلك تسمية أو تحديد الأنشطة والأماكن والناس والأشياء التى يحبون أن يقضوا معظم الوقت فيها أو معها. والتباين بين المدعمات الحالية والمدعمات المرغوبة غالبا ما يساعد فى الكشف عن مناطق عدم الإشباع فى الأسرة.

ويهدف التحليل السلوكى فى النهاية إلى تحديد السبب الرئيسى فى لجوء الأسرة إلى نمط من السلوك من شأنه أن يسهم فى الكدر الذى يعانيه واحد أو أكثر من أفراد الأسرة؟ وخلال التحليل الوظيفى يبحث المعالج عن إجابات للأسئلة الآتية:

- كيف تعيق المشكلة المقدمة هذا الفرد (وأسرته) فى الحياة اليومية؟

- كيف تساعد المشكلة المقدمة هذا الفرد (وأسرته) فى التكيف مع الحياة اليومية؟

- ماذا يحدث اذا أهملت المشكلة.

- ماذا سيكسب هذا الشخص (والأسرة) اذا ما حلت هذه المشكلة واختفت؟

- ماذا سيخسر هذا الشخص (وأسرته) اذا ما حلت المشكلة واختفت؟

- من الذى يدعم المشكلات بالانتباه والتعاطف؟

- تحت أى ظروف تقل حدة المشكلة؟ وأين؟ ومتى؟ ومع من؟

- تحت أى ظروف تزيد حدة المشكلة؟ وأين؟ ومتى؟ ومع من؟

ب - أساليب العلاج السلوكى الأسرى:

تعتمد الأساليب السلوكية فى العلاج الأسرى على اختلافها على أساس واحد وهو مفهوم فولبى Wolpe عن التحليل السلوكى، وهو أن يكون لدى المعالج صورة واضحة ودقيقة عن تتابع الأحداث السلوكية التى تسبق الاستجابة والتى تليها. ورص هذا التتابع يتطلب من المعالج أن يجمع بيانات تفصيلية من أعضاء الأسرة عن طبيعة السلوك الذى يتورط فيه العضو الذى حددته الأسرة باعتبارة المريض، أو الذى يعتبره المعالج رمز الأزمة الأسرية.

وسنعرض فيما يلى باختصار لثلاث من أشهر الأساليب السلوكية التى تستخدم فى علاج الأسرة وهى: التدريب على التوكيدية والاقتصاد الرمزى وحل المشكلة.

١- التدريب على التوكيدية

Assertiveness Training

والتدريب المؤكد أوالتدريب على التوكيدية صورة نوعية من أسلوب الاقتداء أو النمذجة. ويجب أن نميز من البداية بين التوكيدية والعدوانية. فقد يحدث خلط بين المفهومين من حيث إنه - فى بعض الحالات على الأقل - يكون هناك خيط رفيع بين التوكيدية والعدوان ويسهل الخلط بينهما. وبينما تكون الأولى مطلوبة ومفيدة ومؤدية لحل المشكلات فإن الثانى غير مطلوب لأنه غير مفيد ويعقد المشكلات بدلا من أن يحلها. ويمكن أن نشير إلى أهم الفروق بين المفهومين فى الجدول التالى:

جدول رقم (١)

أهم الفروق بين التوكيدية والعدوان

التوكيدية	العدوان
تمثل تعبيراً مناسباً للموقف	تمثل تعبيراً غير مناسب فى
تتضمن أمانة انفعالية واستجابة	الشدة للموقف
مناسبة لحاجات الناس ومشاعرهم	يتم على حساب الآخرين
تعكس ثقة بالنفس واحتراماً للذات	يعكس التفوق والاستعلاء
يشعر الناس معها بالاحترام	يشعر الناس فى ظله بالإهانة والتهديد
تستخدم لإقرار وضع أو رأى	يستخدم للتحدى وفرض النفوذ بالقوة

إن المدخل السلوكى الأسرى يؤكد على أهمية ممارسة الاتصال المباشر والواضح لكل فرد من أفراد الأسرة نحو الأفراد الآخرين، من حيث التعبير عن أفكاره وعن مشاعره، حيث يسهم هذا الاتصال الواضح فى توفير حل

فعلى للمشكلات ولتحقيق الأهداف الشخصية والأسرية. إن التعبير عن المشاعر الإيجابية النوعية يعتبر عاملا حاكما تماما مثل التعبير عن المشاعر السلبية. ومعظم برامج التدخل فى العلاج السلوكى الأسرى تتضمن تأكيدا واضحا على التواصل الإيجابى.

ويطلب المعالج السلوكى الأسرى من أفراد الأسرة أن يعيدوا تقديم أو تمثيل محاولاتهم للاتصال مع مشاعرهم وأن يدربوا من قبل المعالجين وأفراد الأسرة القادرين. وقد تستخدم التعليمات والتغذية المرتدة والاقتداء (النمذجة) والتدعيم الإيجابى فى تشكيل مهارات الاتصال متى يتم التعبير عنها بأسلوب واضح مختصر ومباشر يناسب كل عضو من أعضاء الأسرة وحتى يتطابق التعبير اللفظى مع التعبير غير اللفظى.

ويمكن أن يفيد التدريب التوكيدى فى مجال علاج الأسرة فى المواقف التالية:

- فى مساعدة عضو الأسرة فى أن يؤكد ذاته فى إطار الأسرة عندما يجد أنه لم يعامل بعدالة.
- فى تمكين عضو الأسرة فى الاستجابة بشكل أكثر مباشرة وتوكيدية فى الأحداث والمواقف التى يكون لها نتائج هامة بالنسبة له.
- فى مساعدة عضو الأسرة على أن يعبر عن الحب والعاطفة نحو بعض الأشخاص المسلمين فى حياته.

٢ـ الاقتصاد الرمزى

Token Economy

يشير هذا الأسلوب إلى استخدام بعض المثيرات بعد تشريطها بمدعمات طبيعية كوسائل لحفز الفرد على التعلم وتدعيم السلوك المرغوب لديه وإنقاص السلوك غير المرغوب أيضا عن طريق زيادة رصيده من هذه العملات أو إنقاصه. كأن تمنح التلميذ بعض النجوم أو الماركات أو أى شىء من هذا القبيل إذا ما أصدر الاستجابة المرغوبة على أن يبدل التلميذ هذه النجوم أو الماركات بشىء يرغب فيه ويحبه، ويحدد لكل سلوك مطلوب تعلمه عددا من النقاط يحصل عليها الطفل اذا ما أدى السلوك، كما تحدد المكافآت وقيمة كل منها. وعلى الطفل أن يحسب كم عدد النقاط أو النجوم التى ينبغى أن يحصل عليها حتى يمكنه أن ينال المكافأة.

ويستخدم أسلوب الاقتصاد الرمزى فى العلاج الأسرى ويطبق مع أحداً أفراد الأسرة بعد أن يكون المعالج قد حدد السلوك وأساليب السلوك المرغوبة وحدد لكل منها عددا من النقاط أو العملات. ويمكن أن يستبدل بها تشكيلة من المكافآت على أن يكون محدداً كم هو عدد النجوم أو النقاط المطلوب جمعها حتى يحصل التلميذ على المكافأة، وأن يكون ذلك معروفا للتلاميذ جميعا. ويمكن أن يعاقب الفرد أيضا على السلوك غير المرغوب فيه أو على عدم التقدم فى تعلم واكتساب السلوك المرغوب فيه بالخصم أو التقليل من النقاط أو الماركات التى حصل عليها.

وقد ذكر فالون (Falloon) حالة شاب يبلغ من العمر اثنين وعشرين عاماً شفى من اضطراب فصامى. وقد حاول والداه - بتوجيه من المعالج - أن يزيدا من سلوكه البناء وأن يخفضا من انفجارات الغضب لديه. وقد وضع المعالج الأسرى هذه الخطة معهما، كما هى مبينة فى الجدول رقم (٢):

جدول رقم (٢)

مثال عن خطة لاستخدام الاقتصاد الرمزى لزيادة السلوك البناء

نقاط السلوك المرغوب فيه	نقاط المكافآت	نقاط السلوك المرغوب فيه	نقاط المكافآت
تمشيط الشعر	(نقطتان)	قطعة واحدة من الآيس كريم	(٥ نقاط)
حلاقة	(٥ نقاط)	فنجان قهوة	(نقطتان)
لبس ملابس نظيفة	(نقطتان)	٣٠ دقيقة لمشاهدة التليفزيون	(٥ نقاط)
قراءة لمدة عشر دقائق	(٥ نقاط)	٣٠ دقيقة سياحه	(٥ نقاط)
العمل فى الحديقة لمدة عشرة دقائق	(٥ نقاط)	ـ تناول الطعام فى مطعم	(١٠ نقاط)
ـ فرش السرير	(٣ نقاط)	ـ شريحة واحدة عن الكعك	(٥ نقاط)
ـ أخذ الزبالة إلى الخارج	(٥ نقاط)	ـ قطعة واحدة من الحلوى	(٥ نقاط)
ـ غسيل الأطباق	(٥ نقاط)		
ـ المساعدة فى التسوق	(٥ نقاط)		
ـ عمل شاى وقهوة للأسرة	(٣ نقاط)		

٣ ـ حل المشكلة

Problem solving

حل المشكلة من المنظور السلوكى هو عملية مساعدة تهدف إلى تمكين الأسرة من أن تتعامل بكفاءة أكبر مع مدى عريض من المشكلات الموقفية. وعلى الرغم من أن حل المشكلة يبدأ من قضية معينة إلا أن المعالج الأسرى عليه أن يعمل من خلال مواجهة هذه القضية على ترقية مهارة حل المشكلة بحيث يمكن أن تستخدمها الأسرة فى المواقف الأخرى بدون مساعدة من أحد.

وتعليم الأسرة كيف تحدد المشكلة وكيف تصوغها من شأنه أن يساعدها فى مواجهتها، بل فى مساعدتها فى مواجهة أى مشكلة أخرى تالية تعترض سبيلها بعد ذلك. حيث أن الأسرة تتعلم من خلال تدريب المعالج وتعليمه لها كيفية حل المشكلة بصرف النظر عن طبيعة المشكلة أو مضمونها. وفى سياق تعويد الأسرة على الاستقلال والاعتماد على الذات يمكن للمعالج بعد مرحلة تحديد أبعاد المشكلة ووضعها فى الإطار الصحيح القابل لفهمها الفهم الذى يساعد على حلها أن ينسحب من المناقشات وأن يكتفى بدور المراقب والملاحظ لمناقشات الأسرة وتفاعلها وتبين مواطن التأثير والتأثر والاقتناع والإقناع والإيجابية والسلبية والسيطرة والخضوع بين أفراد الأسرة فى تفاعلهم الحر حول المشكلة ومواجهتها. ولكن فى بعض الحالات قد يتطلب الأمر من المعالج أن يتدخل فى المناقشة إذا رأى أنها انحرفت عن طريقها أو إذا حدث ما اعتبره انتهاكا لحقوق أحد بما يهدد هدف المناقشات ويجعلها لا تنتهى إلى حل المشكلة.

ومن أهم المشكلات التى تقابل المعالج فى هذه المرحلة هى عدم حضور الأسرة وتخلفها فى بعض الجلسات أو عدم حضور بعض الأفراد لجلسات قد يكون من المهم حضورهم فيها، أو عدم التعاون من جانب أفراد الأسرة فى

القيام بالتكليفات المنزلية وعليه أن يواجه هذه المشكلة بمنهج حل المشكلة الذى يعلمه لأفراد الأسرة، بحيث يعرض عليهم هذه المشكلة باعتبارها مشكلة لديه وعليهم أن يساعدوه على حلها. وبذلك فهو يحاول أن ينقل إليهم هم مواجهة المشكلة وأن المشكلة تخصهم كما تخصه مع استنفار أكبر قدر من تحمل المسئولية عند أفراد الأسرة.

وتمر عملية حل المشكلة بمراحل تتمثل فى الخطوات الآتية نذكرها بدون تفصيل مراعاة لحيز الدراسة وهى:

- مرحلة التوجه العام
- مرحلة تحديد المشكلة
- مرحلة توليد البدائل
- مرحلة اتخاذ القرار
- مرحلة التحقق (D2Urilla 2 Gold fried, 1971, 203 - 207).

وحديثا صاغ «فالون» هذه الخطوات فى ست نقاط يصفها بأنها الطرق المرغوبة الآن فى حل المشكلة وهى لاتختلف عن غيرها فى الجوهر:

- الاتفاق على الطبيعة الدقيقة للمشكلة أو الهدف.
- استخدام القدح الذهنى والاستماع لكل الحلول الممكنة (خمسة بدائل على الأقل).
- إلقاء الضوء على المزايا والمساوئ لكل حل مقترح ،
- اختيار الحل الأقصى أو الأمثل أو الأفضل.
- صياغة خطة تفصيلية لتطبيق أو تنفيذ الحل.
- مراجعة واستعراض جهود التنفيذ والاستمرار فى عملية حل المشكلة عندما يتطلب الأمر ذلك (Falloon, 1988, 112)

ثالثا: المداخل النسقية فى علاج الأسرة

عندما نتحدث عن المداخل النسقية فى علاج الأسرة فكأننا نتحدث عن تاريخ علاج الأسرة كتيار علاجى فى الخدمة النفسية وذلك لأن علاج الأسرة تبلور فى الوقت الذى تبلور التوجه النسقى فى علم النفسى. وقد كان رواد التوجه النسقى هم أنفسهم رواد لعلاج الأسرة. وفى هذا يختلف المعالجون النفسيون عن المعالجين التحليليين والسلوكيين فالأولون بدأوا ممارستهم طبقاً لتوجهات العلاج الأسرى بين المداخل التحليلية والسلوكية كيَّفت نفسها لتتفق مع التوجه العلاجى الأسرى.

وفى هذا القسم من الدراسة سنشير إلى أشهر الأعلام من المعالجين الذين التزموا بالتوجه النسقى فى علم النفس وكيف كانت تصوراتهم الأساسية لعلاج الأسرة. وهم «باتسون» Bateson صاحب وجهة النظر التفاعلية و«هيلى» Haley صاحب النموذج الاستراتيجى و«بوين» Bowen صاحب نظرية أنساق الأسرة و«منوشن» Minuchin صاحب العلاج البنائى.

أ - وجهة النظر التفاعلية

Lnterachinal aiew

تنسب وجهة النظر هذه إلى عالم الانثروبولوجى «جريجورى باتسون» وهو أحد اعلام حركة علاج الأسرة. وقد تحدثنا عنه فى الجزء الأول من الدراسة الذى تناول تاريخ علاج الأسرة. وتندرج الفنيات والتدخلات العلاجية التفاعلية فى مدى عريض متسقة مع المبادئ والقضايا التى تقوم عليها وجهة النظر التفاعلية وبصفة عامة فإن المعالج التفاعلى معالج مباشر حازم وفعال. وأكثر التدخلات العلاجية التى يستخدمها التفاعليون هى الفنيات الآتية:

١- إعادة التسمية أو إعادة التأطير:

Relabeling (Reframing)

وإعادة التأطير هنا تعنى أن نغير وجهة النظر المفهومية فى علاقتها مع إدراكنا للموقف ووضعها فى إطار آخر يناسب الحقائق تماما ولكنه يغير المعنى. ومن هنا فإن القضية فى أبسط عباراتها هى أن إعادة التسمية العلاجية تعنى تقديم سلوك المتعالج من زاوية أو فى صياغة إيجابية ليتجنب النقد أو اللوم.

٢- التكليفات المنزلية Home Work Assignments

ولأن هدف العلاج التفاعلى هو تغيير السلوك فإن تعليمات تعطى أحيانا إلى المتعالجين لجعلهم يكفوا عن عمل أشياء كانوا يعملونها لأنها تعمل على استبقاء المشكلة، وأن يقوموا على فعل أشياء من شأنها أن تخفف من حدة المشكلة. وهذه التعليمات تكون حول أمور تبدو صغيرة للمتعالج ولكنها تعنى شيئا عند المعالج لأنها نموذجا مصغرا للصعوبات الأساسية أو المركزية لاضطراب المعالج (Wate Lawiche & Wealeland 1977 289). وعلى هذا يدرب المتعالج الذى لا يريد أو لا يقدر على طلب المساعدة على كيفية طلبها. ومثل هذا التدريب يتابع نتائجه فى مواقف الحياة العملية ويكتب عن ذلك تقارير تناقش فى الجلسات العلاجية.

٣- وصفات الأعراض Symptom Preseriotians

ويقوم هذا الأسلوب على فكرة التناقض، وهى صورةمن الرابطة المزدوجة العلاجية التى يطلب فيها من المتعالج أن يفعل المزيد من الأعمال التى يدركها كأعراض متعبة أو مزعجة فيطلب من الطفل الذى يثير الضجة ألا يتوقف عن فعل ذلك بل يزيد من الضجة. والمعالجون التفاعليون فى هذا الأسلوب متأثرون بالمعالج الإيحائى «ملتون إريكسون» (Milten Ericleson) الذى استخدم هذه الفنية مع طفل كان يعانى من قضم أظافره بتوجيهه لزيادة قضم الأظافر إلى أقصى ما يستطيع الأمر الذى جعل الطفل يعتبرها عادة مضجرة ومؤلمة وتوقف عن ممارسة العادة كلية. ويلاحظ أن هذا الأسلوب شبيها بأسلوب الغمر Flooding التى يستخدمها المعالجون السلوكيون.

ب - النموذج الاستراتيجى فى علاج الأسرة

Shrahgic Model

ينسب هذا النموذج إلى جاى هيلى Jay Haley أخصائى فى الاتصالات وهو عضو من الأوائل فى مشروع باستون البحثى، وبذلك فهو رائد من رواد حركة علاج الأسرة. ورغم أن هذا النموذج لم يتطور إلى نظرية كاملة الا أنه لا يفتقد الأساس النظرى الصلب فهو يعتمد على النظرية السبرانية Cybernet Theory ونظرية المعلومات Lnforatian Theory ونظرية الاتصالات Communication Theory.

ومن مبادئ العلاج الاستراتيجى أنه علاج مختصر وهو نمط من العلاج لا يهتم بالعمليات اللاشعورية ولا يعطى وزنا لاستبصار المتعالج ووعيه. والمعالج الاستراتيجى معالج نشط وفعال وليس سلبيا فهو الذى يحدد المشكلات القابلة للحل وهو الذى يقرر الأهداف وهو الذى

يصمم التدخلات التى تحقق هذه الأهداف. وعلى عكس معظم معالجى الأسرة عندما يوجهون اهتمامهم إلى أعضاء الأسرة ككل وليس العضو الذى حددته الأسرة كمريض فإن هيلى يتعامل بالدرجة الأولى مع العضو الذى حددته الأسرة كمريض باعتباره حاملا للاضطراب وتتجسد فيه أزمة النسق الأسرى كله وتضرره. وعلى أساس أن أى تحسن أو إصلاح يحدث لهذا العضو كأحد أجزاء النسق فإنه سيؤدى إلى التحسن فى النسق الأسرى بكامله.

ويحقق العلاج الاستراتيجى أهدافه فى علاج الأسرة عن طريق خلخلة النسق الأسرى وجعله غير متوازن وغير ثابت، لأن هذه الخلخلة هى التى ستفتح الطريق أمام التغير العلاجى. ويحدث هذا عن طريق:

- إحداث تغيير فى سلوك العضو الذى حددته الأسرة كمريض.
- إحداث تغيير فى أنماط التفاعل بين أفراد الأسرة، ومن ثم خلخلة النسق الأسرى.

وبينما تكون الأسرة واعية بالهدف الأول وتتعاون فى تحقيقه. يكون الهدف الثانى هدفا خاصا بالمعالج ولا تعلم عنه الأسرة شيئا. لأنها لن ترحب به - فى أغلب الأحوال - إذا علمت به وقد تقاومه ولو على المستوى اللاشعورى. وعندما يتخلخل النسق ويصبح غير ثابت فإن الأساليب التى اعتادتها الأسرة فى التفاعل لا تعد قادرة على الاستمرار. ويجد أفراد الأسرة أن عليهم أن يتبنوا أنماطا جديدة من التفاعل مما يسمح بأن تكون العلاقات أفضل مما كانت فى السابق إذا ما شعر أفراد الأسرة بذلك فإن هدف العلاج يكون قد تحقق.

جـ - نظرية أنساق الأسرة

Family Systems Theory

تنسب هذه النظرية إلى «ميرى بوين» (Murry Bowen) وهو واحد من أكبر الأسماء فى تاريخ علاج الأسرة، وأحد أعلام وجهة النظر النسقية فى تناول الأسرة. فلقد بدأ «بوين» حياته المهنية منحازا إلى التوجه التحليلى ولكنه بدأ يتساءل عن جدوى المنهج التحليلى التقليدى.

وعندما انتقل فى عام ١٩٥٤ إلى المعهد القومى للصحة العقلية (NIMH) بالولايات المتحدة الأمريكية اتبع برنامجا فى العلاج كان يدخل بموجبه أفراد الأسرة كلهم إلى المستشفى. وأصبح هذا الإجراء تقليدا اتبعه كثير من المعالجين.

ويهدف علاج الأنساق الأسرية أن ينجو كل فرد فى الأسرة من الاندماج فى كتلة الأنا الأسرية غير المتمايزة، وأن يحصل على التمايز الذاتى إن حدث واندمج مع الأسرة. واذا استطاع المعالج أن يحقق هذا التمايز لفرد فى الأسرة المندمجة فسرعان ما يتبعه الآخرون. ويمكن للأسرة كلها أن تقل درجة اندماجها وتتحرك إلى نقطة تحقق فيها أقصى درجة ممكنة لها من التوازن بين المعية والتفرد. هذا هو هدف الأنساق الأسرية للفرد، أما هدفه بالنسبة للأسرة فهو تخفيض القلق الانفعالى فى جو الأسرة، وهو هدف يرتبط بالهدف الضرورى، ويعتمد كل منها على الآخر فعندما يصبح أفراد الأسرة غير مندمجين فإن القلق فى مناخ الأسرة يقل.

وفى الجلسة العلاجية يعمل «بوين» عادة مع ثلاثة أشخاص الزوجان إضافة إليه شخصيا كمعالج، وقد يستبعد

عامدا وجود الطفل كطرف ثالث مع الزوجين حتى ولو حدد من قبل الوالدين باعتباره العضو المريض فى الأسرة، لأنه يعتقد أن مشكلة الأسرة دائماً بين الزوجين، وأن مشكلة الطفل ليست أكثر من مجرد أعراض لسوء أداء النسق الانفعالى بين الزوجين.

كذلك فإن «بوين» لا يعمل مع المشكلة الحالية أو التى من أجلها جاء الزوجان لأنه يرى أيضا أن هذه المشكلة من أعراض العمليات الانفعالية داخل النسق الأسرى. وإذا ما استطاع أن يقيم التوازن الانفعالى داخل الأسرة فإن مثل هذه المشكلات ستختفى. ويرى بوين أن المعالج لا ينبغى أن يتورط فى نسق الأسرة الانفعالى ولكن عليه أن يبقى غير مندمج مع النسق ليستطيع أن يعمل معه ويوجهه الوجهة الصحيحة.

د - العلاج البنائى Strutural Therapy

ينسب هذا التوجه إلى «سلفادور منوشن» (Silvador Minuchin)، وهو رائد آخر من رواد علاج الأسرة. وقد قدم منوشن إسهامات فى كل من النظرية والممارسة وهو ملتزم بوجهة نظر الأنساق العامة، ويُظهر اهتماما واضحا بمفاهيم مثل التوازن الحيوى Homeostasis والتغذية المرتدة Feed back وحدود النسق System Boundaries والأنساق الفرعية Swosystems وصفات كل من النسق المنفتح Open System والنسق المنغلق Closed System. وتتسم نظرية «منوشن» بالكلية، وينظر منوشن إلى أساليب السلوك الخاصة بالفرد كمؤشرات على بناء الأسرة الكلى فيرفض وجهة النظر الحظية وينحاز لوجهة النظر التفاعلية التبادلية.

وتتلخص أهداف العلاج البنائى فى هدفين أولهما تغيير تنظيم الأسرة والثانى تغيير وظائفها وهما السبيلان إلى أن تحل الأسرة مشكلاتها، ولكى يتحقق هذان الهدفان فإن التدخلات تكون مباشرة وتكون عيانية مادية وعملية وموجهة بالفعل Action Oriented علما بأن العلاج البنائى قصير المدى.

وربما يبدأ المعالج عمله مع الأسرة ككل فى مقابلة تجمع كل أفراد الأسرة. وفيما بعد قد يعقد جلسات فرعية موازية أو متتالية لحسم أو حل بعض المشكلات الفرعية التى تخص مجموعة فرعية، وبعدها يعود المعالج إلى الجلسات الشاملة. وقد يعمد المعالج إلى خلق نوعين من التفاعل أولهما أن يشجع التفاعل بين أعضاء الأسرة. ولكن المعالج لا يتدخل فى المناقشة وبدلا من ذلك فإنه يسلك كمراقب أو مقَوِّم أو معلق، وهو ما يسمى بتيسير الانخراط Facilitaling Engangement وثانيهما هو مركزة الانخراط Centralising Engangement مما يرقى بالتفاعل بين أفراد الأسرة والمعالج. وفى عبارة أخرى فإن المعالج يمكن أن يشارك من داخل النسق، أو يمكنه أن يلاحظ ويعلق من خارج النسق معتمدا على ماهية الحاجات التى يعاد بناؤها فى أى لحظة.

المراجع العربية

١ـ علاء الدين كفافى: الصحة النفسية (ط٤) دار هجر للطباعة والنشر. القاهرة ١٩٩٧.

٢ـ فرويد (سيجمند): محاضرات تمهيدية فى التحليل النفسى. ترجمة أحمد عزت راجح. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة ١٩٥٢.

٣ـ لويس كامل مليكة: العلاج السلوكى وتعديل السلوك ـ مكتبة النهضة المصرية. القاهرة ١٩٩٠.

المراجع الأجنبية

4- **Bateson, G.** (1977) The Thing of it is. In Katz W. Marsh & Thompson (Eds) Exploration of Planetary Cultinc At The Lindes. France Caferences. Earth's Answer, New York, Harper & Row.

5- **Becvor, A. & Becvor R.** (1988) Family Therapy. Asystematic Lntrductin, Allyn and Balom Lnc.

6- **Bram Mer, L.** (1988) The Helping Relatinship: Process and Skills, Englewood Cliffs, N.J. Prentice. Hall.

7- **Dare, C.** (1988) Psycho analytic Faimly Theropy. in streer E. & Dryden, W. Family Therapy in Britin. Open University Press Philaddphia. P.P. 23 50.

8- **D'Surillo, T. & Goldfried M.** (1971) Prodlem Solving and Behaviour Modigicatin. Journal Of Alnovmal Psychology, 78, 197 - 226.

9- **Egan, G.** (1975) Thesbilled ltelper, Monrerey CA: Brcoks Lcole.

10- **Falloon, I.** (1988) Behauiaral Famil Therapy System in E. & Dryden,: Family Therapy in Britian. Open University Press Philaelphia. P.P. 101 - 126.

11- **Framo, J.** (1982) Explorations in Maritol and Family Theropy: Selected Papers Of Jomes (Vol. III) New york Brunner, Masel.

12- **Haleygj.** (1987) Problem Solving Therapy (2 nd) San Franvisco: Jossey - Bass.

13- **Laing, R.** (1961) Sey and Others, New york, Random House.

14- **Minuchin, S. Fisherman, H.** (1981) Family Therapy TEchnigues. Combridge, MAHarvard Universily.

15- **Watslawick, P. & Weak Land, J.** (1977) The interacticnal View New York, Norton.

وضع البحث النفسى في مصر

د. عادل كمال خضر

أستاذ علم النفس الإكلينيكى المساعد

كلية الآداب - جامعة بنها

مقدمة

ليس من شك أن تقدم الدول إنما يقاس في الوقت الحالى بمدى تقدم البحث العلمى فيها، وأن تكنولوجيا المعلومات أصبحت اليوم من أهم مصادر الدخل القومى للدول المتقدمة.. وهذا الوضع ينطبق بشكل أساسى على العلوم الفيزيقية، أما الوضع فى العلوم الإنسانية وفى علم النفس بشكل خاص، فمازال البحث يسير بخطىً بطيئة، ولا يجد الدعم الكافى ممن يصلوا إلى مواقع المسئولية، أولئك الذين يرغبون فى النتائج السريعة الملموسة، وذات العائد الفورى على الاقتصاد والسياسة، بينما البحث فى العلوم الإنسانية لا يحقق لهم هذه العوائد السريعة، فيترتب عليه عدم الاهتمام الكافى بهذه العلوم وبخاصة فى الدول النامية. ونحاول فى الصفحات القادمة أن نجرى تقييماً للوضع الحالى للبحث العلمى فى المجال النفسى فى جمهورية مصر العربية، ماله، وما عليه.. ونود بداية أن نوضح أن عرضنا التالى لوضع البحث النفسى فى مصر، إنما يعبر عن رؤية الكاتب الخاصة، وقد تتفق هذه الرؤية أو تختلف مع غيرها من الرؤى.

وسوف نعرض للوضع الراهن للبحث فى العلوم النفسية والتربوية فى مصر من خلال ثلاثة أبعاد أساسية.

أولا: الجهات العلمية المسئولة عن البحث العلمى فى مصر.

ثانيا :الموضوعات النفسية المثارة فى البحث العلمى فى مصر.

ثالثاً : سلبيات البحث العلمى وتوصيات مرجوة.

أولاً : الجهات العلمية المسئولة عن البحث العلمى فى مصر

فيما يختص بالبعد الأول، وهى الجهات العلمية المسئولة عن البحث العلمى فى مصر، فإنه يمكن تحديدها فى ثلاث جهات رئيسية هى:

١ - الجامعات :

حيث الأقسام المتخصصة فى علم النفس والمرتبطة به، ولهذه الأقسام دورها التعليمى والبحثى فى علم النفس بتخصصاته الفرعية.. ومثال ذلك:

أ- أقسام علم النفس بكليات الآداب.

ب - أقسام الصحة النفسية وعلم النفس التعليمى بكليات التربية.

جـ - أقسام الطب النفسى بكليات الطب.

د - قسم الدراسات النفسية والاجتماعية بمعهد الدراسات العليا للطفولة (جامعة عين شمس).

هـ - قسم الدراسات الإنسانية بمعهد الدراسات العليا للبيئة (جامعة عين شمس).

و - كليات رياض الأطفال، وأقسام فى كليات التربية النوعية، وكلية البنات جامعة عين شمس.

٢- الجمعيات والهيئات:

وهى جمعيات وهيئات أهلية وحكومية، تعمل على تقديم خدماتها النفسية للمتخصصين والعامة على حد سواء، ومن أمثلها:

أ- الجمعية المصرية للدراسات النفسية: ولها دورها فى إقامة مؤتمرات علم النفس سنوياً، وتصدر بحوث المؤتمرات فى كتابها السنوى، كما تقييم الندوات المتخصصة فى علم النفس ..

ب - رابطة الأخصائيين النفسية المصرية : وتقيم الدورات المتخصصة فى مجال علم النفس للأخصائيين النفسيين، ويصدر عنها دورية علمية محكمة، هى دورية: «دراسات نفسية».

جـ - الهيئة المصرية العامة للكتاب : ويصدر عنها مجلة علمية محكمة للدراسات النفسية، وهى الأكثر انتشاراً على المستوى المحلى والعربى وهى مجلة «علم النفس».

٣ - مراكز البحوث :

وتهتم أساساً بالقيام بالأبحاث المتخصصة فى علم النفس بفروعه المختلفة، والدراسات المرتبطة بالمجتمع المحلى، ومن أمثلتها :

أ- المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية.

ب - مركز دراسات الطفولة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.

جـ - مركز معوقات الطفولة - جامعة عين شمس.

د - مركز معوقات الطفولة بجامعة الأزهر.

هـ - مركز الطب النفسى - كلية الطب - جامعة عين شمس.

و ـ مركز البحوث والدراسات النفسية ـ كلية الآداب ـ جامعة القاهرة.

ز ـ مركز الإرشاد النفسى ـ كلية التربية ـ جامعة عين شمس.

ثانياً : الموضوعات النفسية المثارة فى البحث العلمى فى مصر

أما فيما يتعلق بالبعد الثانى والخاص بالموضوعات النفسية المثارة فى البحث العلمى فى مصر، فلا نستطيع أن نحدد تماماً بأن هناك ـ فى الوقت الحالى ـ توجه محدد للبحث العلمى فى المجال النفسى فى مصر، وأن الموضوعات النفسية التى يقوم الباحثون بدراستها إنما تعكس اهتماماً ذاتياً من الباحث بموضوع الدراسة..

ويمكن باستعراض أهم دوريتين فى مجال الأبحاث النفسية فى مصر وهما: مجلة علم النفس (من يناير ١٩٨٧ حتى يونيو ١٩٩٩) التى تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، ومجلة دراسات نفسية (من يناير ١٩٩١ حتى يناير ١٩٩٩) التى تصدرها رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، يمكن لنا أن نوجز أهم المحاور التى تشغل الباحثين المصريين فى هاتين الدورتين فيما يلى :

١ ـ دراسات اهتمت بالتعرف على الخصائص النفسية فى مراحل العمر المختلفة :

أ ـ مرحلة الطفولة

اهتم الباحثون بدراسة عدة موضوعات وهى : توافق الأطفال، وتحصيلهم الدراسى، ومدى معاناتهم من المشكلات النفسية، والتعرف على الاستجابات المبكرة للأطفال حديثى الولادة، وبناء منهاج متكامل لأنشطة رياض الأطفال، وتنمية المفاهيم الرياضية لديهم، والتعرف على المسئولية الاجتماعية لدى طفل الروضة، وأثر النشاط اللعبى على نموهم. والصعوبات الخاصة بتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، والتعرف على قدراتهم العقلية، وأثر الانفصال عن الأسرة على مصدر الضبط والاكتئاب لدى الأطفال، ودراسة اضطرابات الذاكرة لديهم، والمشاكل الشائعة فى دور الحضانة، والتخييل، والمخاوف، والتبول اللا إرادى لديهم، وطبيعة العصاب والذهان لدى الأطفال، وإساءة معاملتهم، والأفكار اللاعقلانية لديهم، وشخصية المعاقين بشلل الأطفال، ومفهومهم عن ذاتهم، والعدوانية لديهم، وتطور القيم الاجتماعية والخلقية لديهم، وانتماءهم، وإدراكهم (للقبول والرفض) الوالدى، وشخصية أطفال المؤسسات الإيوائية، وعمالة الأطفال، والخدمات النفسية للطفل فى مجال التعليم، والعلاج السلوكى للطفل وحقوق الطفل وحمايته، وقصص الأطفال، ونموه، والبيئة وأثرها على نمو الطفل وشخصيته، والتعرف على الدلالات النفسية لرسوم الأطفال، واستخدامها فى تشخيص اضطراباتهم وفى العلاج النفسى. وتنمية القدرات الفنية لدى الأطفال، ومعايير النمو السوى لدى الأطفال، وخصائص التفكير المنطقى لديهم، وتكنيك المقابلة الإكلينيكية مع الأطفال.

ب ـ مرحلة المراهقة

اهتم الباحثون بدراسة سن البلوغ وعلاقته بأبعاد الشخصية، و «اليتم» وأثره على الحالة الوجدانية والصورة الوالدية لدى المراهق، والانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعى والثقافى ووجهة الضبط والاتجاهات الدراسية، واضطراباتهم السلوكية وعلاقتها بتقبل الذات وبعض متغيرات الشخصية لديهم،

والنمو النفسى لدى المراهقين، وصورة الجسم وبعض متغيرات الشخصية لديهم، وبعض محددات بدء المراهقين تدخين السجائر، والبروفيل النفسى للفتيات المراهقات، ومكونات الشخصية لدى الراشدين الريفيين والحضريين المصريين، وتوجه المراهقين نحو والديهم أو أقرانهم وعلاقته ببعض سمات شخصيتهم.

جـ - مرحلة الشباب

ومثال للدراسات التى أجراها الباحثون، نجد أنهم اهتموا بالتعرف على العلاقة بين أبعاد الشخصية وأنشطة قضاء وقت الفراغ لدى الشباب، والصور المسقطة لمشكلات الشباب على اختبار تفهم الموضوع وعلاقتها بخصائص الشخصية والقيم الاجتماعية، والنظرة المستقبلية لدى شباب الجامعة من الجنسين، والاغتراب الذاتى والقلق العصابى وعلاقتهما بتأخر سن الزواج لدى الإناث، ورؤية الشباب لبعض القضايا الاجتماعية المعاصرة، ومشاكل الشباب فى البحوث المصرية، وأزمة منتصف العمر، وسن اليأس وعلاقته بكل من الاكتئاب والقلق والمخاوف لدى الإناث، وأثر الحرمان من الإنجاب على مفهوم الذات لدى المرأة العاقر، ودراسة لبعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكيل الهوية لدى الشباب الجامعى، وعلاقة القابلية للإيحاء ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب الجامعة، والقدوة والمثل الأعلى لدى الشباب.

د - المسنين

مثل : الصحة النفسية لدى المسنات بدور الرعاية الخاصة، وسيكولوجية المسنين، والعلاقة بين التوافق والرضا عن الحياة لدى المسنين وبين استمرارهم فى العمل، والسعادة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والشخصية لدى عينة من المسنين والمسنات، والحاجات النفسية للمرأة المسنة، ودراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق لدى المسنين.

٢ - دراسات اهتمت بالتعرف على خصائص الشخصية :

أ - الاكتئاب

مثال ذلك : الفروق فى الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار بين طلبة الجامعة، وأزمة الهوية والاكتئاب النفسى لديهم // والاعتمادية والتقييم السلبى للذات والحياة لدى المكتئبين وغير المكتئبين // والاكتئاب بين تلاميذ المدارس // ومفهوم الذات ومظاهر الصحة النفسية لدى المكتئبين من طلاب الجامعة // والفروق بين ممرضات العناية المركزة والأقسام الأخرى فى كل من قلق الموت والعدوانية والعصابية والانبساط والاكتئاب.

ب - القلق

مثال ذلك : دراسة العلاقة بين القلق وكل من : الذاكرة، التخصص الدراسى والجنس والبيئة، وبعض المتغيرات النفسية الأخرى، وقياس الكمبيوتر // ومنبئات توتر الشخصية // ودراسة لمستوى قلق الامتحان، وعلاقته بدافعية الإنجاز، وقلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية // وقلق الموت وعلاقته بكل من : التفاؤل والتشاؤم، دافعية الإنجاز والجنس ونوعية التعليم - والفروق فى كل من حالة القلق وقلق الموت قبل إجراء العمليات الجراحية وبعدها - والفروق فى قلق الموت بين مجموعات عمرية مختلفة من الجنسين.

جـ - العدوان والعنف

مثل : العدوانية وعلاقتها بكل من : موضع الضبط وتقدير الذات، وبعض متغيرات الشخصية الأخرى // وسيكولوجية العدوان والعنف، ورؤية عينة من المثقفين المصريين لظاهرة العنف، ودراسة نفسية مقارنة بين المتدينين جوهرياً والمتدينين ظاهرياً فى الاتجاه نحو العنف وبعض خصائص الشخصية // ودراسة تحليلية عن العدوان، والسلوك الإنسانى بين الحب والعدوان، ونمو القدرة على فهم السلوك العدوانى التحويلى عند تلاميذ المرحلة الابتدائية // ودراسة العلاقة بين القبول / الرفض الوالدى وتوكيد الذات والعدوانية لدى المراهقين.

د - مصدر الضبط

مثل : مركز الضبط وعلاقته بكل من : التحصيل الدراسى، الدافع للإنجاز، الانبساط والعصابية، الرضا عن التخصص الدراسى، مستوى الطموح، تقدير الذات، وأساليب المعاملة الوالدية، وكذلك علاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة // ومصدر الضبط لدى المراهقين من الجنسين // وأبعاد مصدر الضبط لدى المراهقين الجانحين والأسوياء، والضبط الداخلى - الخارجى وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى جناح الأحداث // والمعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسى وعلاقتها بمركز التحكم.

هـ - التعصب

مثل : إسهامات البحوث المصرية فى دراسة التعصب // والعصبيات القبلية فى دولة حديثة - دراسة فى التعصب // وسمة التعصب وعلاقتها بكل من نمط السلوك أو مركز التحكم // والاتجاهات التعصبية بين الذكور والإناث - المفهوم والأبعاد // وقياس التعصب لدى عينة من طلبة الجامعة، والتفكير الناقد وعلاقته بتخفيض مستوى التعصب لدى طلاب الجامعة.

و - تقدير الذات/ مفهوم الذات/ صورة الجسم

مثل : العلاقة بين تقدير الشخصية وكل من : المعاناة الاقتصادية، إدراك صورة الأب، الوحدة النفسية والاكتئاب // ودراسة مفهوم الذات لدى الجنسين // وصورة الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية.

ز - الخجل

مثل : العلاقة بين الخجل وكل من : الأعراض السيكوباثولوجية، وبعض أبعاد الشخصية، والمجاراة والشعور بالوحدة // والخجل كبعد أساسى للشخصية لدى عينتين من طلاب المرحلة الجامعية.

ح - الوحدة النفسية

مثل :الوحدة النفسية وعلاقتها بكل من : بعض سمات الشخصية، والمساندة الاجتماعية لطلاب الجامعة // والشعور بالوحدة لدى كل من : الشباب فى مرحلة التعليم الجامعى، والأطفال الذين يفتقرون إلى أصدقاء.

ط - الدافع للإنجاز

مثل : الدافع للإنجاز وعلاقته بكل من : القلق والانبساط، الميل للعصابية // والدافعية إلى الإنجاز عند الجنسين، والدافعية للإنجاز فى ضوء بعض مستويات الذكورة المختلفة // والشخصية الإنجازية وبعض سماتها المعرفية والمزاجية // وتطور مفهوم دافعية الإنجاز فى ضوء نظرية الإعزاء وتحليل الإدراك الذاتى للقدرة والجهد وصعوبة العمل // وبعض عوامل كف الدافعية للإنجاز

فى مجال البحث العلمى بالجامعة ، ودراسة أثر بعض المحددات السلوكية على الدافعية للإنجاز، ومحاولة تفسير ضعف التوجه الإنجازى العام لدى الأفراد فى المجتمع المصرى.

ى ـ الطموح

مثل : دراسة العلاقة بين الطموح وكل من : القيم، الرضا المهنى، وبعض متغيرات الشخصية الأخرى، وأساليب التنشئة الوالدية، وموضع الضبط // والطموح ـ كدالة لثقافة المجتمع ـ دراسة فى الفروق بين الجنسين // والطموح المهنى والطموح الأكاديمى لطلبة جامعة الأزهر والجامعات الأخرى.

ك ـ الاغتراب

مثل : بعض المؤشرات النظرية والامبريقية الموجهة لبحوث الاغتراب، ومظاهر الاغتراب لدى طلبة الجامعة فى صعيد مصر، وعلاقة الاتجاهات نحو المشكلات الاجتماعية المعاصرة بمظاهر الاغتراب النفسى لدى طلاب الجامعة، والاغتراب الذاتى والقلق العصابى وعلاقتهما بتأخر سن الزواج لدى الإناث، وديناميات العلاقة بين الإغتراب وتعاطى المواد المخدرة لدى طلبة الجامعة، والشعور بالاغتراب عن الذات والآخرين.

ل ـ الانبساط / الانطواء

مثل : العلاقة بين الأنبساط / الأنطواء والاستقلال الإدراكى لدى الطلبة ـ والأعراض السيكوسوماتية لدى عينة من الأطفال وعلاقتها ببعدى العصابية والانبساط ـ والفروق بين ممرضات العناية المركزة والأقسام الأخرى فى الانبساط والاكتئاب.

م ـ التوافق النفسى

مثل : الإقامة بالأقسام الداخلية وعلاقتها بالتوافق الشخصى الاجتماعى والإنجاز الأكاديمى // والعلاقة بين أساليب التعامل الإقدامية والإحجامية مع الأزمات والتوافق النفسى وبعض سمات الشخصية.

ن ـ الحاجات النفسية / الأمن النفسى

مثل : الحاجات النفسية لدى طلاب الجامعة من الجنسين// بعض المتغيرات الديموجرافية المرتبطة بالأمن النفسى

س ـ الاتجاة نحو المخاطرة

مثل: العلاقة بين الاتجاة نحو المخاطرة وكل من: حوادث المرور؛ سلوك التدخين، وبعض القدرات المعرفية (السرعة الإدراكية ومرونة الغلق).

ع ـ العصابية

مثل: المزاج الواقعى– المثالى وعلاقتة بالعصابية // والكمالية العصابية والكمالية السوية.

ف ـ القدرات العقلية/ الذكاء

مثل: القدرات العقلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية، والاستقراء من خلال الفهم اللفظى لدى الأطفال العاديين والمعوقين// اختبار (A.Z) لذكاء الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة، الذكاء والفقر.

ص ـ البناء العاملى للخصائص النفسية/ وعوامل الشخصية :

ـ أنماط الشخصية

مثل: البناء العاملى لاستجابات الكذب؛ أبعاد السلوك العدوانى «دراسة عاملية مقارنة»، والبنية العاملية لمتغير

قوة الأنا البنية العاملية للاكتئاب النفسي بين عينة مصرية وأخرى أمريكية // عوامل الشخصية المستخرجة من تقديرات المدرسين لتلاميذهم، والعوامل الخمسة الكبرى في مجال الشخصية // ونمط الشخصية القهرية لدى عينة من طلاب الجامعة، ونمط السلوك (أ) وبعض متغيرات الشخصية ذات الدلالة التشخيصية.

- خصائص شخصية المرضى العضويين

مثال ذلك : الإيدز (معرفته وردود الأفعال والاتجاهات نحوه)، العوامل النفسية في مرض السرطان، دراسة أحداث الحياة والشخصية لدى مرضى السرطان، دراسة نفسية المرضى بالفشل الكلوي وزارعي الكلى، الأطفال المصابون بالأنيميا، زملة أعراض الحيض وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية.

٣ - دراسات اهتمت بمجال علم النفس الإكلينيكي:

أ - العلاج النفسي

مثل : ظاهرة المقاومة عند المدارس العلاجية المختلفة، الفائدة الإكلينيكية للأحلام في العلاج النفسي، ومستوى الكفاءة المهنية لحركة الإرشاد النفسي مقابل الانحرافات النفسية والاجتماعية بالمدارس الثانوية، والفائدة الكلينيكية لاستخدام الرسم في العلاج النفسي، ومقارنة بين استخدام العلاج السلوكي والعلاج الدوائي في عينة مصرية من مرضى الضعف الجنسي عند الرجال، وتعديل أعراض الفصام البارانوي بمعلومات تحت العتبة الإدراكية «دراسة تجريبية على حالات فردية»، ودراسة مقارنة لأثر استخدام أسلوب التحصين التدريجي واللعب غير الموجه في تناول المخاوف المرضية من المدرسة لدى أطفال المرحلة الابتدائية، والفعالية العلاجية لتكنيك الشريط التنفيري المعرفي في إطفاء عادة التدخين لدى طالبات الجماعة، والفنيات العلاجية السلوكية للمخاوف المرضية من المدرسة. وأثر العلاج النفسي الجماعي في ازدياد تأكيد الذات وتقديرها وانخفاض الشعور بالذنب وانعدام الطمأنينة لدى جماعة عصابية، وأثر العلاج النفسي الجماعي في تخفيض القلق والسلوك العدواني وازدياد الثقة بالنفس وقوة الأنا لدى جماعة عصابية. وممارسة «الأيروبك» ومدى تعديله لبعض المتغيرات النفسية ووزن الجسم لدى عينة من الرائدات البدينات، والأسرة - علاج التفاعلات الأسرية، والمشاكل المنهجية التي تواجه الباحث عند دراسة الانفعالات المتبادلة بين أفراد الأسرة، والعلاج النفسي بالقراءة كأداة لتلبية الحاجات النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

ب - التشخيص النفسي

مثل : التشخيص الفارق بين التخلف العقلي واضطراب الانتباه والتوحدية، والتشخيص السيكوسوماتي متعدد المؤشرات : نموذج الاضطرابات النفسية، رؤى جديدة في الطب النفسي، التشخيص الفارق «دراسة حالة» في الاكتئاب النفسي، البطء الإدراكي في ضوء نوعين من الشخصيات الفرعية لمرضى الفصام المزمن.

جـ - الأمراض النفسية

مثل : اضطراب المهارات الاجتماعية لدى المرضى النفسيين // والخوف المرضي وعلاقته بصعوبات التعلم والتخلف العقلي // والتشويه المعرفي لدى المكتئبين وغير

المكتئبين، والنوع كمحدد سلوكى فى الاكتئاب النفسى، ودراسة حالة لظاهرة الانتحار الناتج عن ذهان الهوس والاكتئاب // ودلالة أعراض فصام البرانويا، والتفكير التجريدى الاجتماعى لدى مرضى الفصام المزمن، والعلاقة بين القدرة التحليلة وبعدى الاستقلال ـ الاعتمادية على المجال لدى كل من فئة الفصام البارانوى وفئات الفصام غير البارانوى، الفروق الجنسية فى التفكير التجريدى لدى المرضى الفصاميين باستخدام الأمثال العامية المصرية، والعلاقة بين عدد المفردات ومعناها لدى عينتين من الأسوياء ومرضى الفصام المزمن، والتفكير التجريدى لدى مرضى الفصام الهذائى المزمن فى مقابل مرضى الفصام غير الهذائى باستخدام الأمثال العامية المصرية، العلاقة بين مدة المرض وكل من فهم وإنتاج اللغة لدى عينة من مرضى الفصام المزمن // وتوهم المرض وعلاقته ببعض الميكانيزمات الدفاعية // وفقدان الشهية العصبى وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية، والبناء النفسى للمرضى المصابين بفقدان الشهية العصبى // وأنماط اضطرابات النوم لدى الراشدين والمسنين وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية // والمشكلات النفسية عند الأطفال المصابين بمرض السكر، واضطرابات التغذية، ودراسة نفسية اجتماعية لمرض «الربو الشعبى» لدى الذكور من الأطفال، والتخييل لدى الأطفال المصابين بالأمراض السيكوسوماتية، وعلاقة الاضطرابات السيكوسوماتية بالشخصية والتنشئة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، والأثر النفسى لأحداث الحياة كما يدركها المرضى السيكوسوماتيين // والتمييز بين فئات من مرضى الصرع فى الأداء على بعض الاختبارات المعرفية وبعض مقاييس الشخصية.

د ـ الإدمان

مثل : علاقة سمات الشخصية بإدمان المخدر، السلوك الدينى لدى مدمنى العقاقير والكحول. وبعض الشروط المسئولة عن الاعتماد على المخدرات والعقاقير، وديناميات شخصية أنثى مدمنة بانجو «دراسة حالة باستخدام اختبار تفهم الموضوع»، وبعض المتغيرات الوجدانية لدى بعض فئات الاعتماد العقاقيرى فى ريف مصر وحضرها، المدمنون وقضية الإدمان، ووجهة الضبط وعلاقتها بتقدير الذات وقوة الأنا لدى متعاطى المواد المتعددة، وصورة الأب لدى المدمنين، والمقارنة بين المشاعر الجمالية فى حالات التذوق الجمالى وفى حالات الإدمان عند الأسوياء والمدمنين، ودراسة فى بعض المتغيرات النفسية لمتعاطى الكحوليات وغير المتعاطين، وديناميات العلاقة بين الاغتراب وتعاطى المواد المخدرة لدى طلبة الجامعة، واتجاهات التغير فى حجم الإصابة بالأمراض الجسمية والنفسية المصاحبة لتعاطى المواد المؤثرة فى الأعصاب لدى تلاميذ الثانوى العام الذكور بمدينة القاهرة بين عامى ١٩٧٨ ـ ١٩٨٦ // وإسهامات العلوم الاجتماعية فى بحوث تعاطى المسكرات والمخدرات، وتعاطى الماكستون فورت // والتعاطى غير الطبى للكحوليات بين طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى // وأسباب التدخين كما يدركها المدخنون وغير المدخنون وعلاقتها بكل من تقدير الذات وموضع الضبط، والتدخين وعلاقته بسمات الشخصية، والاتجاه نحو المخاطرة، وبعض المتغيرات الأخرى // وسوء استخدام المواد المتطايرة لدى الأطفال // وسوء استعمال الأدوية المحتوية على مادة الكوادايين، ودوافع إدمان الهيروين

والكوكايين، ودراسة مقارنة لديناميات شخصية متعاطى الهيروين ومتعاطى الحشيش، ودراسة كلينيكية متعمقة - دراسة حالة مدمن هيروين // وتقدير الذات وعلاقته بكل من القلق والاكتئاب لدى متعاطى الحشيش.

هـ - الإبداع / التفكير الابتكارى / الأصالة

مثل : أثر برنامج دى بونو لتعليم التفكير الابتكارى لطلاب الصف الأول الثانوى من الجنسين، والإبداع - المستوى والأسلوب، والبيئة الجماعية للإبداع، ودراسة عن المنهج المطور «التعلم الذاتى»، والتفكير الابتكارى لدى الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة، ودراسة أثر الجنس والعمر على الأصالة، ونوع التعليم والفروق بين الجنسين فى قدرات التفكير الابتكارى، والخيال وحب الاستطلاع والإبداع فى المرحلة الابتدائية، وأثر برنامج تعليمى فى تنمية التفكير الإبداعى لدى أطفال السنة الثانية فى الروضة، والخصائص النفسية للمبدعين العاملين فى المجال الصناعى، التحكم الذاتى والسمات الابتكارية المصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد لدى طلاب المرحلة الجامعية، ودور كل من الاستقلال الإدراكى وتحمل الغموض فى الأداء الإبداعى لدى طلاب التربية النوعية، والابتكار ومشكلاته القياسية، التغيرات النمائية فى الموهبة الإبداعية لدى الأطفال من الحضانة حتى الصف الخامس، وأثر تطبيق ثلاثة طرق إجراء الاختبارات على أداء طلاب المرحلة الثانوية على الاختبارات التفكير الابتكارى وعلاقتها باختبارات الذكاء، وعلاقة المستوى الاجتماعى والاقتصادى للوالدين بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأثر استخدام لعب الأطفال على تنمية التفكير الابتكارى.

و- التحليل النفسى

مثل : الوظيفة الوقائية لأحلام النوم، والرمزية فى الأحلام، والفائدة الإكلينيكية للأحلام فى العلاج النفسى، وأحلام اليقظة وعلاقتها بالتعلق الأمومى والحرمان الأسرى لدى أطفال المرحلة الابتدائية // ودراسة نقدية لكل من سيكولوجية الذات «التعاطف» والعلاقة بالموضوع «التوحد الإسقاطى» والتحليل الكلاسيكى، التداعى الطليق، ودراسة إكلينيكية لأثر فقدان الموضوع على الحياة النفسية للطفل // وسلوك المعاكسات التليفونية «دراسة تحليلية»// وصورة الأب لدى أبناء المسجونين (غير الجانحين) وعلاقتها بالبناء النفسى لهم: دراسة إكلنيكية متعمقة،// ودراسة فى سيكولوجية محاولى الانتحار // النكتة فى صعيد مصر، حاسة الدعابة لدى بعض طلاب الجامعة // حول سيكولوجية الموضة.

ز- سيكولوجية الفئات الخاصة

مثل : دمج الأطفال المعاقين فى المدارس العادية وأثر الدمج على مستوى ذكاء المعاقين عقلياً وسلوكهم التكيفى ومفهومهم عن ذاتهم - وثبات الكم المتصل والمنفصل لدى الأطفال المتخلفين عقلياً من تلاميذ مدارس التربية الفكرية والأطفال العاديين - والتخلف العقلى والوضع الراهن وآفاق المستقبل - واستجابات الوالدين للإعاقة العقلية لدى الأبناء وثبات العدد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً - الحكم الخلقى لدى الطفل المتخلف عقلياً - وأبعاد السلوك العدوانى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً المساء معاملتهم وعلاقته بالتوافق الاجتماعى لديهم وفعالية التدريب على الضبط الذاتى فى علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، العلاقة

بين ممارسة بعض الأنشطة وتنمية التوافق النفسى والاجتماعى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً - الخوف المرضى وعلاقته بصعوبات التعلم والتخلف العقلى // ودراسة لبعض العوامل المرتبطة بمفهوم الذات لدى المشلولين، ودراسة مقارنة بين الأطفال المصابين بشلل الأطفال والعاديين فى بعض متغيرات الشخصية، ودراسة فى سيكولوجية الفتيات المقعدات، ودراسة نفسية لتأهيل فاقدى أعضاء الجسم عن طريق البتر // دراسة مقارنة بين الذين يعانون من التهتهة والعاديين فى الذكاء ومفهوم الذات والقلق والاكتئاب // وفعالية برنامج لخفض السلوك العدوانى باستخدام اللعب لدى الأطفال المعاقين سمعياً والاستقراء من خلال الفهم اللفظى لدى الأطفال العاديين والمعوقين، دراسة لبعض أبعاد البناء النفسى لدى أبناء الصم والبكم // ودراسة تقويمية للبرامج المعدة للتعامل مع الطفل الكفيف، والاستقراء من خلال الفهم اللفظى لدى الأطفال العاديين والمعوقين.

ح - دور الأخصائى النفسى

مثل : دور الأخصائى النفسى فى كل من : العيادات النفسية وفى مجال التربية الخاصة والمعاقين عقلياً، وفى مجال الخدمة النفسية داخل وزارة الشئون الاجتماعية، وفى الصناعة، وفى المدرسة، وفى علاج الإدمان.

٤ - دراسات اهتمت بمجال القياس النفسى :

أ - تصميم الاختبارات النفسية

مثل : بناء مقياس للاكتئاب لدى الأطفال فى البيئة المصرية، مقياس القوالب النمطية لصفات المرأة المصرية، بناء مقياس للإفشاء عن الذات، أهمية الاختبارات المحكية فى التقويم التربوى، بناء اختبار محكى المرجع لقياس التحصيل فى مادة الرياضيات للصف السادس من التعليم الأساسى، إعداد مقياس الأفكار اللاعقلانية للأطفال والمراهقين، المقاييس اللفظية للشخصية بين التأليف والتعريب، بعض مشكلات مساهمة أساتذة علم النفس فى التأليف وترجمة وتقنين الاختبارات النفسية، دراسة استطلاعية فى خمس دول عربية، مقياس الحالة النفسية للمراهقين والراشدين، مقياس الصراع النفسى الحركى، بناء مقياس للتوجه نحو القوة الاجتماعية، مشكلات عند بناء الاختبارات محكية المرجع، قائمة سمات الشخصية الناقدة، إطار نظرى لقياس المكانة الاجتماعية الاقتصادية فى مجال البحوث النفسية، بناء مقياس قلق الأطفال وعلاقته ببعدى الانبساط والعصابية، مراقبة الذات : تعريب وتقنين، المقياس محكى المرجع وتطويع التعليم - دراسة تجريبية، استخدام الاختبار الجمعى للأشكال المتداخلة لقياس مدى الاعتمادية - الاستقلالية عن المجال كنمط معرفى، تقنين مقياس الضبط الداخلى - الخارجى للأطفال والمراهقين، اتجاهات حديثة فى تعريف وقياس الذكاء.

ب - صدق وثبات الاختبارات النفسية

مثل : دراسة صدق وثبات اختبار التنمية فى قياس الانقرائية لبعض موضوعات علم النفس التربوى، علاقة صدق المحكمين بالمفهوم الإحصائى لصدق البنود، القياس الموضوعى والإسقاطى للفصام، دراسة فى حساب ثبات وصدق اختبار هدفى المرجع، ما بين فلسفة العلم والقياس النفسى، صدق القابلية للتكذيب للأسلوب الإسقاطى، صور بلاكى، ومشاعر الذنب، تقدير الصدق

والثبات للصورة العربية لقائمة حالة وسمة الغضب والتعبير عنه لسبيلبرجر، مدى قدرة مقياس مفهوم الذات على التنبؤ بالتحصيل الدراسى ،دراسة تتبعية فى الصدق التنبؤى والثبات والصدق الداخلى، تقييم قدرة اختبار دليل التفاعلات الأسرية فى الكشف عن العلاقة بالموضوع - دراسة فى صدق المحك والصدق التكوينى باستخدام صور بلاكى الإسقاطى، اختبار دليل التفاعلات الأسرية - دراسة فى الصدق والثبات، الصدق التقاربى والتمييزى لمقياس الحاجة للمعرفة.

جـ - البنية السيكومترية والعاملية للمقاييس

مثل : البنية السيكومترية والعاملية لمقياس تنسى لمفهوم الذات، الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء الإعدادى باستخدام نموذج راش، المكونات العاملية والمعالم السيكومترية لمقياس اليأس للأطفال فى البيئة المصرية، قياس الاكتئاب - مقارنة بين أربعة مقاييس، التحديد الكمى لبدائل الإجابة فى استخبارات الشخصية، الخوف من النجاح - بنيته وقياسه.

د - الدلالات الإكلينيكية للاختبارات النفسية

مثل: التحليل الإحصائى الإكلينيكى للاستجابات الشائعة لألبوم عمر للصور النفسية، الدلالات الكلينيكية لاستجابات مدمن مخدرات باستخدام اختيار تفهم الموضوع ،الثات، الصور المسقطة لمشكلات الشباب على اختبار تفهم الموضوع وعلاقتها بخصائص الشخصية والقيم الاجتماعية، نحو بطارية لبعض أساليب الموضوع الإسقاطية // رسوم الأطفال لشكل الإنسان ودلالتها النفسية، ترتيب رسم الشكل الإنسانى - الذكرى والأنثوى - فى اختبار رسم الشخص ودلالته الإكيتيكية، عناصر اختبار رسم الرجل وعلاقتها بالعوامل المعرفية والانفعالية // مدى صلاحية اختبار بقع الحبر لرورشاخ فى التمييز بين القاتلات، الدلالات الكلينيكية لاستجابات قاتلة الزوج على اختبار بقع الحبر لرورشاخ // تعدد زوايا الرؤية عند تفسير درجات الاختبار وعند بنائه - ضرورة تربوية.

٥ - دراسات اهتمت بمجال علم النفس الاجتماعى:

أ - المساندة الاجتماعية

مثل: الدور الدينامى للمساندة الاجتماعية فى العلاقة بين ضغوط الحياة المرتفعة والأعراض الاكتئابية، والمساندة الاجتماعية كمتغير وسيط فى العلاقة بين المعاناة الاقتصادية والخلافات الزوجية، والمساندة الاجتماعية ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة كما تدركها العاملات المتزوجات، الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من طلاب الجامعة، والنموذج السببى للعلاقة بين المساندة الاجتماعية وضغوط الحياة والصحة النفسية لدى المطلقات، المساندة النفسية الاجتماعية وإرادة الحياة ومستوى الألم لدى المرضى بمرض مفضى إلى الموت، والتخفف من الأسى الناتج عن وفاة كل من الأزواج، والأبناء.

ب - ديناميات الجماعة

مثل: دور ديناميات الجماعة فى حل الصراعات الدولية، دراسة مقارنة بين المهمشين وغير المهمشين من طلاب الجامعة فى أبعاد الاغتراب وبعض خصائص الشخصية، بعض محددات السلوك الاستهلاكى، الصراع فى المجتمع وطرق فضه وتسويته.

جـ - التوافق الزواجي

مثل: ديناميات الاختيار الزواجي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، الفروق بين أبناء المتوافقين زواجياً وغير المتوافقين في كل من درجة العدوانية ومفهوم الذات، الميل العصابي لدى المتزوجات والمطلقات، التوافق الزواجي وعلاقته بتقدير الذات، دراسة سيكولوجية للمصريات المنفصلات والمطلقات من أزواج عرب، الإدراك المتبادل بين الزوجين وعلاقته بفارق السن.

د - الاتجاهات

مثل : بيئة التدريب على البحث والاتجاهات نحو البحث لدى طلاب الدراسات العليا، اتجاهات الأطفال نحو المكتبة «دراسة مقارنة بين الريف والحضر»، دوافع الاتجاه نحو دراسة علم النفس، اتجاهات شرائح من المجتمع المصرى نحو عمل المرأة في المجال العسكرى، دراسة كشفية في القيم والاتجاهات لدى بعض طالبات الجامعة متميزات الزى تجاه قضية عمل المرأة، المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسى، التنور البيئى والاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة حلوان، اتجاهات الشباب الجامعى نحو التحديث وعلاقتها بتوافقه النفسى والاجتماعى، والاتجاهات نحو التحديث وعلاقتها بالمناخ النفسى الاجتماعى، اتجاهات طلاب الجامعة نحو بعض شعوب العالم، صورة علم النفس لدى الجمهور العام فى مصر، وتقدير كل من المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمهن لدى عينة من أفراد المجتمع المصرى، المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسى لدى طالبات المرحلة الثانوية والجامعية، معلومات عينة مجتمعية من سكان الريف المصرى عن الاضطرابات النفسية «دراسة مسحية»، المعالجة الصحفية لمشكلة تعاطى المخدرات كأحد المتغيرات المرتبطة بالاتجاه نحو التعاطى، دراسة مقارنة لاتجاه الجانحين وغير الجانحين نحو الذات ونحو الآخرين، المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسى لدى عينة من الطلبة والطالبات، أثر النوع والتخصص الأكاديمى على الاتجاهات نحو عمل المرأة، الاتجاهات النفسية للأمهات والأبناء نحو المربية الأجنبية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى، دراسة عبر ثقافية عن اتجاهات الشباب نحو عمل المرأة فى المجتمعين المصرى والسعودى، دراسة الاتجاهات النفسية وكيفية تغييرها، المعارف والوجدان كمكونين أساسيين فى بناء الاتجاهات النفسية، علاقة بعض الاتجاهات الوالدية بالثقة المتبادلة بين الأفراد والمسئولة عن التحصيل الدراسى، المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسى وعلاقتها بمركز التحكم.

هـ - دور الأسرة فى التنشئة

مثل : تقدير الذات والضبط الوالدى للأبناء فى نهاية المراهقة وبداية الرشد، البيئة الأسرية كما يدركها الفرد ودورها فى تدعيم الذات، العلاقة بين الضغوط الوالدية (كما تدركها الأمهات) وبين مفهوم الذات لدى الأطفال، ودراسة للأمهات العاملات وغير العاملات فى إدراكهن لأنفسهن كمعلمات لأطفالهن، التنشئة الوالدية وشعور الأبناء بالفقدان، العلاقة بين الأب والأم وأثرها على اختيار الأبناء لأزواجهن وزوجاتهن، دراسة مقارنة فى الضغوط الوالدية لدى ثلاث شرائح من الأمهات، أساليب المعاملة الوالدية وحجم الأسرة كمحددات مبكرة لتطرف الأبناء واستجاباتهم، تباين أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بسمات الشخصية، صورة السلطة لدى طلاب

الجامعة وعلاقتها بالتنشئة الوالدية، والفروق بين طلاب الريف والحضر فى إدراك المعاملة الوالدية وعلاقة ذلك ببعض خصائص الشخصية، علاقة حجم الأسرة بالاعتمادية والعدوانية لدى الأطفال، العلاقة الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم، دراسة لبعض أساليب التنشئة الوالدية المسئولة عن رفع مستوى الطموح، والمشاكل التى تواجه الأسرة بعد وفاة الأم، والحرمان الأبوى وعلاقته بكل من التوافق النفسى ومفهوم الذات والاكتئاب لدى طلبة الجامعة.

و - القبول / الرفض الوالدى

مثل : إدراك القبول / الرفض الوالدى وعلاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة، «بعد الدفء» : أسس نظرية القبول - الرفض الوالدى، دراسة العلاقة بين القبول / الرفض الوالدى وتوكيد الذات والعدوانية لدى المراهقين، القبول / الرفض الوالدى وعلاقته بأعراض الاكتئاب لدى المراهقين.

ز - الضغوط الاجتماعية

مثل : الضغوط النفس اجتماعية والاكتئاب وبعض جوانب جهاز المناعة لدى الإنسان، والفروق الجنسية والعمرية فى أساليب التكيف مع المواقف الضاغطة، والفروق بين الذكور والإناث فى إدراك أحداث الحياة المثيرة للمشقة، الأثر النفسى لأحداث الحياة كما يدركها المرضى السيكوسوماتيون

ح - المؤسسات الاجتماعية / الإيوائية

مثل : مقارنة الأحاسيس الجمالية المصاحبة للتذوق بين فتيات نمطين من المؤسسات الاجتماعية وأسر طبيعية كمؤشر لسواء البيئة، دراسة مقارنة لبعض سمات الشخصية لدى أبناء المؤسسات وأبناء الأسر الطبيعية، المؤسسات الإيوائية بين الاستيعاب والاستدماج، إيداع الأبناء غير الجانحين (بالأحكام القضائية أو البحوث الاجتماعية) مؤسسات الأحداث وعلاقته بتكوين الاتجاهات الجانحة لديهم، النمو الاجتماعى والانفعالى لأطفال الملاجئ.

ط - الانتماء

مثل : دراسة مقارنة لأبعاد التوافق النفسى والاجتماعى بين الطلبة والطالبات المتفوقين والطلبة والطالبات المتخلفين دراسياً وعلاقته بالانتماء، الشخصية بين الفردية والانتماء، التعليم باللغات الأجنبية وانتماء التلاميذ، تغير درجة الانتماء إلى الوالدين، المدرسة، الأقران.

ى - القيم / المعايير الاجتماعية

مثل : التنمية والقيم، مستوى الطموح والقيم، المفارقة بين نسقى القيم «المتصور - الواقعى» لدى الإناث الراشدات، القيم السائدة والقيم المرغوبة لدى عينة من الأسر المصرية العائدة من المهجر، دراسة مقارنة للقيم لدى المدرسات والطالبات وعلاقتها بالتعليم الذاتى // الميل للمعايير الاجتماعية فى ضوء بعض المتغيرات.

ك - الهجرة

مثل : دراسة سوسيولوجية لظاهرة الهجرة لذوى الكفاءات العلمية من مصر إلى المجتمعات العربية الشقيقة وأثارها على المجتمع المصرى، دراسة نفسية لبعض المتغيرات الشخصية والقيمية للعاملين العائدين من العمل بالخارج، العلاقة بين هجرة الأسرة من مجتمع القرية إلى

مجتمع المدينة والتغير فى أساليب التنشئة الاجتماعية للأطفال «دراسة ميدانية».

ل - سيكولوجية المرأة

مثل : الخصائص السيكولوجية للمرأة العاملة فى المجال الأكاديمى، أثر الحرمان من الإنجاب على مفهوم الذات لدى المرأة العاقر.

م - علم النفس ومشكلات المجتمع

مثل : دور علم النفس فى التصدى لمشاكل المجتمع وتحقيق أهدافه.

٦- دراسات اهتمت بمجال علم النفس عبر الحضارى:

مثل :الاكتئاب النفسى : دراسة الفروق بين حضارتين وبين الجنسين، اكتئاب أطفال المرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة للبنية العاملية للاكتئاب بين مصر ودولة الإمارات العربية، الاضطرابات العصابية فى مصر وإندونيسيا، دراسة ثقافية مقارنة للفروق بين عينة من الأطفال المصريين واليمنيين فى إدراكهم للقبول / الرفض الوالدى، الفروق بين المصريين واليمنيين فى تقدير الشخصية، قلق الشباب - دراسة عبر حضارية فى المجتمعين المصرى والسعودى، المشكلات النظرية والمنهجية فى علم النفس عبر الحضارى، قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة فى جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة، الخصائص التوافقية والعصابية والذهانية لحالات عربية وأمريكية باستخدام العامل المعكوس (أسلوب - ك - التصنيفى، دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين فى الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات، اتجاهات الوالدين نحو لعب الأطفال - دراسة عبر ثقافية، اتجاهات طلاب الجامعة نحو بعض شعوب العالم «دراسة مقارنة بين الطلاب السودانيين والمصريين»، سيكولوجية العمليات البلاغية لأسماء أعضاء جسم الإنسان فى العربية المصرية - الإنجليزية الأمريكية - دراسة سيكلوجية عبر حضارية لمفهوم الجسم، دراسة عبر ثقافية عن اتجاهات الشباب نحو عمل المرأة فى المجتمعين المصرى والسعودى، الشعور بالاغتراب عن الذات والآخرين «دراسة عاملية حضارية مقارنة»، العلاقة الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم - دراسة عالمية مقارنة، دراسة مقارنة لمفهوم الذات لدى الجنسين من طلاب الإمارات وغيرهم من العرب، والبنية العاملية للاكتئاب النفسى بين عينة مصرية وأخرى أمريكية.

٧ - دراسات اهتمت بمجال علم النفس الجنائى:

أ - خصائص المجرمين/ جناح الأحداث/ المسجونين

مثل: خصائص مرتكبى السلوك الإجرامى (دراسة سيكولوجية) / دراسة مقارنة فى الذكاء والشخصية لدى بعض فئات جناح الأحداث، دراسة مقارنة لاتجاه الجانحين وغير الجانحين نحو الذات ونحو الآخرين، الضبط الداخلى - الخارجى وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى جناح الأحداث، دراسة مقارنة بين الأسوياء والجانحين على أسلوب رسم الذات والأقران والأسرة/ صورة الأب لدى أبناء المسجونين (غير الجانحين) وعلاقتها بالبناء النفسى لهم، ديناميات صورة السلطة لدى المسجونين.

ب - الاغتصاب / البغاء

مثل: الخصائص الشخصية لدى عينة من مرتكبى جرائم النفس (الاغتصاب) والأخرى من مرتكبى جرائم المال، دراسة لبعض ديناميات سيكولوجية الاغتصاب / البناء النفسى القائم وراء جريمة زنا الزوجات دراسة العوامل التى تكمن وراء ظاهرة البغاء.

جـ - الإرهاب / القتلة

مثل: قضية الإرهاب «محاولة للفهم السيكولوجى، الامتحان الموضوعى الهام فى مادة: «سيكولوجيا الإرهاب»، رؤية عينة من الشباب لظاهرة الإرهاب/ محاولة تفسيرية لسيكولوجية القتل ما بين الجريمة والعصاب، دراسة للعوامل النفسية التى تكمن وراء جريمة القتل عند القاتلات المصريات، الدلالات الكلينيكية لاستجابات قاتلة الزوج على اختبار بقع الحبر لرورشاخ.

د - سيكولوجية المرتشون/ الجريمة الاقتصادية

مثل: سيكولوجية الرشوة، أهم العوامل المسئولة عن سلوك الرشوة (دراسة نفسية) رؤية نفسية لبعض الملامح الجديدة للجريمة الاقتصادية فى المجتمع المصرى، ورؤية نفسية اجتماعية للجريمة الاقتصادية فى مصر.

٨ - دراسات اهتمت بمجال علم النفس الصناعى والتنظيمى:

أ - الرضا عن العمل

مثل: الرضا عن العمل بين المعلمين وعلاقته بالسلوك المؤسسى وبعض المتغيرات الديمجرافية، مستوى الدافعية فى الحياة وعلاقتها بالرضا عن العمل فى كل من القطاع العام والقطاع الخاص، دراسة مقارنة فى الرضا المهنى بين العاملين فى القطاع الحكومى والقطاع الخاص، دراسة العلاقة بين أداء العامل والشعور بالرضا فى العمل، العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهنى للأخصائيين الاجتماعيين، والعلاقة بين أسلوب القيادة والرضا عن العمل لدى العمال الصناعيين.

ب - التوافق المهنى والصحة النفسية / الكفاية الإنتاجية

مثل: العلاقة بين التوافق المهنى والإنتاجية لعمال صناعة الغزل والنسيج بالمحلة الكبرى «دراسة ميدانية»، التوافق المهنى للعمال «دراسة عاملية»، الصحة النفسية والكفاية الإنتاجية لعمال الصناعة.

جـ - الاستهداف للحوادث/ الأداء على الآلة

مثل: بعض المتغيرات المهنية لاستهداف الفرد لإصابات العمل، دراسة استجابات طلبة الجامعة لعلامات الطريق/ السرعة مقابل النص المراد طباعته.

٩ - دراسات اهتمت بمجال علم النفس التعليمى:

أ - التحصيل الدراسى

مثل: الاستعداد للقراءة وعلاقته بالتدعيم الأسرى والمشاركة الوالدية وأفكار وإدراك طفل الروضة للقراءة، منظور زمن المستقبل كمفهوم دافعى - معرفى وعلاقته بكل من الجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمى لدى طلبة كلية التربية - جامعة الزقازيق، التنبؤ بالتحصيل الدراسى فى بعض المتغيرات المعرفية، أثر الفشل فى القدرة على الاحتمال والمخاطرة على التحصيل الأكاديمى لدى طلبة الجامعة، العلاقة بين اهتمام الآباء بأطفالهم وتحصيلهم الدراسى، قراءات فى تعليم التفكير

والمنهج، دراسة تجريبية لأثر التفاعل بين أساليب العقاب والمستوى الاجتماعى الاقتصادى للتلاميذ على التحصيل فى الحساب، أثر تفاعل طريقتى التعلم بالتلقى والتعليم بالاكتشاف ومستوى الدافع المعرفى فى تحصيل تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسى، وأثر التنافس مقابل التعاون على تحصيل النصوص الأدبية، والإدراك البصرى / اللمسى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى وعلاقته بالإنجاز القرائى، دافعية الإنجاز: دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين فى التحصيل الدراسى فى الصف الأول الثانوى، رؤية سيكلوجية لمشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى، أثر التعزيز على التحصيل والتوافق الشخصى والاجتماعى للأطفال، تأثير عدد سنوات الدراسة على التحصيل الدراسى والقدرة العقلية العامة لدى عينة من التلاميذ فى مرحلة التعليم الأساسى، بحث ميدانى عن التحصيل الدراسى وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسى، نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسى، دراسة لتنمية عادات الاستذكار ومهاراته لدى بعض تلاميذ المدرسة الابتدائية، علاقة بعض الاتجاهات الوالدية بالثقة المتبادلة بين الأفراد والمسئولة عن التحصيل الدراسى، دراسة تأثير القلق فى التحصيل الدراسى لدى طلاب ذوى قدرات عقلية مختلفة.

ب - سيكولوجية المتفوقين/ المتأخرين دراسياً

مثل: سيكولوجية المتفوقين والمتفوقات تحصيلياً فى ضوء نظرية شوتز للشخصية، الفروق بين طلاب الجامعة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً فى العصابية والمشكلات العاطفية والتوافق، دراسة لعدد من المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بانخفاض مستوى التحصيل الدراسى لدى بعض الطلاب المتفوقين عقلياً، دراسة لبعض المتغيرات النفسية لدى المتفوقات والمتخلفات تحصيلياً من طالبات الجامعة، رعاية الطلاب المتفوقين بالمدرسة الثانوية بين الواقع والمأمول، السيكوبروفيل للمتفوقات الجامعيات// دراسة لبعض المتغيرات النفسية لدى المتفوقات والمتخلفات تحصيلياً من طالبات الجامعة، دراسة مسحية للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسى.

جـ - المعلمين

مثل : نحو أداء أكاديمى أفضل - تقييم الأداء التدريسى للأستاذ الجامعى، بعض سمات الشخصية والجنس ومدة الخبرة وأثرها على درجة الاحتراق النفسى للمعلمين، دراسة تقويمية لبرنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى من ناحيتى الاتجاهات التربوية وكفاءة التدريس، بعض معوقات الدراسة لدى المعلمين الدارسين ببرنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعى، أثر التدريب أثناء الخدمة على كل من الأداء التدريسى والاتجاهات نحو التدريس لدى شريحة من مدرسى العلوم بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى، العلاقة بين مركز الضبط والاحتراق النفسى لدى عينة من المعلمين، معوقات فاعلية معلمى الجامعة.

د - صعوبات التعلم/ التوافق الدراسى/ التعليم المستمر

مثل : درسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات، الخوف المرضى وعلاقته بصعوبات التعلم والتخلف العقلى، الصعوبات الخاصة بتعلم الإنجليزية كلغة أجنبية لدى أطفال المرحلة

الابتدائية، أداء الذين يستخدمون اليد اليسرى فى الكتابة لأنماط التعليم والتفكير// بعض العوامل النفسية الاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسى// التعليم المتكامل المستمر من قاعة الدرس إلى الحياة.

١٠ - دراسات اهتمت بمجال علم النفس الفسيولوجى:

مثال : دراسة عن مدى الارتباط بين الذاكرة القصيرة والطويلة، تباين أثر المعلومات المدخلة - تحت العتبة الإدراكية على شدة الأعراض العصابية والفصامية بتباين نظام الاستثارة المسيطر، أثر مدى الذاكرة العاملة وتنشيطها على الفهم، نمو المخ والتطور العقلى للطفل.

١١ - دراسات اهتمت بمجال علم النفس التجريبى:

مثال : زمن الرجع لدى بعض الفئات الإكلينيكية، استبعاد أثر المقياس القبلى فى بحوث تغيير الاتجاه، أثر المواقف الاختيارية جماعية المرجع ومحكية المرجع فى مستويات التخمين وسلوك المخاطرة والأداء فى علم النفس.

١٢- دراسات اهتمت بمجال علم النفس المعرفى:

مثال : الإدراك فى نماذج تكوين وتناول المعلومات، والمكونات المعرفية للتطرف - دراسة حالة، وتباين بعض أنواع التفكير بتباين الأسلوب المعرفى «الاندفاعية» - التروى، لدى طلاب الجامعة، الاستقلال الإدراكى وعلاقته بالتفكير الناقد والقيم، الأساليب المعرفية فى علم النفس، التشويه المعرفى لدى المكتئبين وغير المكتئبين، العمليات المعرفية ونظرية معالجة المعلومات، الأساليب المعرفية فى البحوث العربية وبحوث التخصص والاختيار الدراسى والمهنى.

١٣- دراسات اهتمت بمجال علم نفس الفن:

مثال : مزيد من الحاجة نحو توضيح مفهوم سيكولوجية الفن، رسوم الأطفال لشكل الإنسان ودلالتها النفسية، ترتيب رسم الشكل الإنسانى - الذكرى والأنثوى - فى اختبار رسم الشخص ودلالته الإكلينيكية، الفائدة الكلينيكية لاستخدام الرسم فى العلاج النفسى، عناصر اختبار رسم الرجل وعلاقتها بالعوامل المعرفية والانفعالية، دراسة مقارنة بين الأسوياء والجانحين على أسلوب رسم الذات والأقران والأسرة، التفكير اللغوى المنطقى وعلاقته بنشاط الرسم لدى الأطفال (دراسة فى ضوء نظرية جان بياجيه)، استطلاع آراء خبراء وأساتذة الفنون حول أساليب تنمية القدرات الفنية لدى الأطفال (فى الرسم خاصة).

١٤ - دراسات اهتمت بمجال علم النفس السياسى:

مثال : هل حقاً الإنسان يبحث عن السلام، وإسهامات علم النفس الاجتماعى فى صناعة السلام العالمى// علم النفس وحرب السادس من أكتوبر ١٩٧٣، فى ضوء الاتجاه نحو شعوب العالم// وتباين مستويات الانصياع للسلطة مع اتجاه النسق القيمى وبعض متغيرات الشخصية «دراسة تجريبية»// وصورة السلطة لدى مرضى العصاب والذهان، صورة السلطة لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتنشئة الوالدية، ديناميات صورة السلطة لدى المسجونين.

١٥- دراسات اهتمت بمجال علم النفس الاتصالى:

مثال : هل تعوض الخبرة عن تأثير نقص إشارات الوجه؟ بحث تجريبى فى فاعلية عملية الاتصال، وتأثير نقص إشارات الوجه على فاعلية عملية التواصل فى ضوء متغيرات الخبرة ولون المثير، والإشارات الاجتماعية.

١٦ ـ دراسات اهتمت بمجال علم النفس الإدارى:

مثل : الشخصية البيروقراطية، الفروق بين الجنسين فى الخصائص النفسية الإدارية، تقييم الأداء، فى قبضة البيروقراطية، أبعاد السلوك القيادى وعلاقتها بكفاءة أداء العمال الصناعيين، الفروق بين المدير الإدارى والمدير التنفيذى من الاقتدار على الزمن وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية، اتجاهات المرؤوسين من الجنسين نحو القيادة النسائية.

١٧ـ دراسات اهتمت بمجال علم النفس الفارقى:

مثل : الفروق بين الجنسين فى كل من : أساليب التعلم والتفكير، والدافع للإنجاز، وإدراك السلوك الوالدى للأسرة، ومستوى الطموح، وسمات الشخصية، وفى أحداث الحياة المثيرة للمشقة.

١٨ ـ دراسات اهتمت بمناهج البحث فى علم النفس:

مثل : المنهج الإكلينيكى لجان بياجيه ومحاولات تقنينه، عن العملية العلمية الحقة فى المنهج الكلينيكى، والمنهج العلمى فى الطب النفسى عند ابن سينا، والصحة والمرض بين المنهج الوصفى، ومنهج التحليل النفسى.

ثالثاً : سلبيات البحث وتوصيات مرجوة:

١ـ العمل الفردى

إن القائمين على البحث النفسى فى مصر هم فى أغلبهم من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وهم يقومون فى الغالب بدراساتهم بشكل فردى، وفى معزل عن باقى أعضاء القسم الواحد، ولا يوجد التعاون الواضح بين أعضاء القسم الواحد لدراسة ظاهرة ما .. وليس من شك أن العمل فى إطار فريق أجدى من العمل الفردى، وأكثر فائدة لأعضاء هيئة التدريس على المستوى العلمى والإنسانى.

٢ ـ عدم الاهتمام بالتخصص الدقيق

فى الغالبية العظمى من الباحثين لا يتضح مجال تخصصهم الدقيق، بل يقومون بأبحاث فى العديد من مجالات علم النفس المختلفة، دون تمكن واضح من البحث فى كافة هذه التخصصات الدقيقة، ومن ثم فإن العمل على أن يركز الباحث جل مجهوده داخل إطار مجال واحد أو أثنين على الأكثر يكون أجدى للبحث النفسى، ولثقل إمكانيات الباحث، وتطوير ونمو تخصصه الدقيق.

٣ ـ عدم تعاون الأقسام العلمية مع بعضها

تعمل الأقسام العلمية فى معزل عن الأقسام المماثلة لها، فلا يوجد تعاون علمى على الوجه المطلوب، وخاصة مساعدة الأقسام الناشئة حديثاً، ويعمل كل قسم باستقلالية دون محاولة لم شمل جميع أقسام علم النفس بفروعها المختلفة فى إطار دراسات متخصصة ذات طابع قومى (كتقنين الاختبارات النفسية فى البيئة المحلية)، وكذا تحديد توجهات الأبحاث فى المرحلة الحالية، ومن ثم نرجو أن يتم توجيه الأبحاث العلمية وفقاً لخطط علمية موضوعة للنهوض بعلم النفس والمجتمع.

٤ ـ عدم وجود خطط بحثية لتوجيه مسار البحث النفسى

لا توجد توجهات يتم توجيه الأبحاث النفسية فى المجتمع المحلى إليها، فالأبحاث يتم القيام بها بصرف النظر عن مدى فائدتها لتخصص علم النفس، أو

للمجتمع.. فهى فى الغالب يتم إجراءها بغرض التقدم بها للترقى.. ومن ثم يتوجه الباحثون للقيام بالأبحاث التى تكشف مهاراتهم فى البحث بصرف النظر عن مدى أهمية الموضوعات التى يدرسونها.. ومن ثم يجب العمل على أن يكون هناك من الجهات المسئولة والجمعيات النفسية من يقوم بتوجيه البحوث النفسية فى المجتمع المحلى، خلال فترة زمنية محددة إلى المجالات التى يتطلبها تطوير العلم، وخدمة المجتمع، ثم يتم توجيه الأبحاث فى فترات زمنية تالية إلى مجالات أخرى، وهكذا..

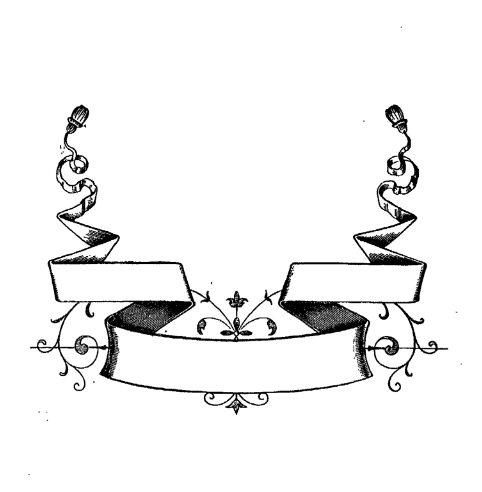
٥ - عدم توفر الدعم المالى المناسب للبحوث النفسية

إن معظم الأبحاث العلمية المنشورة فى علم النفس، وكذا الاختبارات النفسية التى يقننها الباحثون، يقوم بتحمل نفقاتها الباحث نفسه، ولا توجد اعتمادات مالية من الجهات الحكومية، أو الأهلية لدعم البحث النفسى فى مصر. ومن ثم نرجو أن يتم توفير الدعم المالى المناسب للقيام بإجراء البحوث النفسية، وتوفير فريق العمل، والاختبارات السيكولوجية المقننة.

٦ - قصور الاختبارات السيكولوجية

تعد الاختبارات النفسية من أهم الأدوات السيكولوجية فى يد الباحث فى المجال النفسى، ومن ثم يجب العمل على تصميمها بشكل جيد، وتعريب وتقنين المقاييس والاختبارات الأجنبية فى البيئة المحلية، ونظراً للقصور الواضح فى كل من تصميم الاختبارات النفسية وتقنينها، فنحن ندعو إلى أن يكون هناك مركز قومى للاختبارات والمقاييس النفسية للمجتمعات العربية والمحلية، يكون هدفه هو توفير الاختبارات النفسية المقننة على مجتمعاتنا العربية، والمجتمع المحلى..

وختاماً فإننا نوصى بضرورة العمل الجماعى القائم على روح الفريق، والإخلاص لصالح العلم والمجتمع، مع الحفاظ على هوية الباحث فى إطار تخصصه الدقيق الذى يعمل على أن يتقدم به إلى الأمام، وأن يكون هناك هذا التعاون المأمول بين الجامعات والأقسام المتخصصة، وتبادل الخبرات والمتخصصين، وأن يتم توفير الدعهم المالى المناسب لإجراء البحوث النفسية، وكذا تحديد التوجهات البحثية لكل قسم وكل متخصص فى جهة تشملها جميعاً، حتى لا تفنى الجهود فى أن يترجم أو يقنن أكثر من باحث فى الأقسام المختلفة نفس الكتاب، أو نفس الاختبار الأجنبى، فتضيع جهودنا هباءً.



أثر تفاعل الدافع المعرفى والبيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسى والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية

د. الجميل محمد عبد السميع شعلة

أستاذ مساعد علم النفس

كلية التربية للبنات بشقراء ـ الرياض

المملكة العربية السعودية

مقدمة

تشير الدافعية إلى العوامل التى تنشط وتوجه وتقود السلوك (١٩ : ٣١٤)(*)، وفى نطاق النظريات المعرفية التى تهتم بالتفسير المعرفى للدافعية يشير سيد عثمان، فؤاد أبو حطب ١٩٧٨ فى هذا الصدد إلى نظرية التكوين الشخصى لكيلى، والتى تتناول الفرد باعتباره مخلوقا معرفياً لديه، دوافع معرفية، هذه النظرية التى تفسر سلوك الانسان تفسيراً معرفياً على أساسا تحديده لكل من الهدف وإمكانيات الوصول إليه والذى من خلاله يحدث النمو المعرفى للفرد (١٠ : ١١٥) فهو يحاول أن يستكشف ويقوم بنشاطات موجهة بدافع المعرفة، ومن ثم أصبح ميدان الدافعية لم يعد قاصراً على الدوافع التى تنتمى فى جوهرها إلى الميدان المزاجى أو الانفعالى (٦ : ١٨) كما تخبرنا النظريات المعرفية بأن الأفراد مدفوعون لإيجاد نظام ومعنى فى حياتهم (٢٧ :١٣) وتضمنت هذه النظريات مستوى الطموح، والتنافر المعرفى، وهى أكثر اهتماما بالمعرفية والإدراك.

(*) يشير الرقم الأول بين القوسين إلى رقم المرجع بصفحة المراجع والرقم الثانى إلى رقم الصفحة بالمرجع ذاته.

ويذكر أنور الشرقاوى ١٩٨٧ أن الاتجاه المعرفى فى تفسير السلوك بوجه عام والتعلم بصفة خاصة يعد الاتجاه الأكثر ملاءمة لكثير من أساليب النشاط التى يمارسها الانسان فى كثير من مواقف حياته، مما يجعل لعلم النفس المعرفى أهمية خاصة لدى علماء النفس والتربية (٥ : ٢١٣).

وتعتبر الدافعية القوى المحركة التى تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين فتقوم مقام المحرك القوى للفرد، ويتفاوت الأفراد فى مستويات لديهم، ويرجع هذا التفاوت إلى عوامل عدة منها ما هو داخلى يرتبط بالفروق القائمة بين الأفراد ومنها ما هو خارجى يعود إلى البيئة التى يعيش فيها الفرد، ومقدار ما يتوافر فيها على الحفز واستثارة الدافعية، ومن ثم فالدافعية بهذا المعنى تشكل قضية من أهم القضايا السيكلوجية التى تشغل اهتمام علماء النفس والتربية (١٣ : ١٢٥).

ومن ثم تعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التى يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم فى أى مجال من مجالاته المتعددة سواء فى تعلم أساليب وطرق التفكير أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو تحصيل المعلومات والمعارف أو فى حل المكشلات. (٤ : ٢١٥).

وإذا كانت الدوافع بصفة عامة هامة فى عملية التعلم، إلا أن الباحث الحالى يرى أن ملاك هذه الدوافع هو الدافع المعرفى فعن طريقه تتكون البنية المعرفية لدى الفرد والذى يستخدمها الفرد فى توضيح الغموض أو حل المشكلات أو حسم التناقض، لذا يجب علينا تنمية هذا النوع من الدوافع من خلال تهيئة الظروف المناسبة والمساعدة على تنميته ولا يتأتى ذلك إلا من خلال بيئة مناسبة سواء فى المدرسة أو الأسرة .... إلخ، فقد يكون لدى الفرد الدافع المعرفى إلا أن البيئة فى بعض الأحيان ولم أكن مجحفاً إذا قلت فى غالب الأحيان، تعمل كمعوق لهذا الدافع وتحول دون تنميته لدى الأفراد، ومن ثم يتحول الفرد من النشاط المعرفى، حيث يتكون لدى الفرد اتجاهات سالبة تجاه منابع المعرفة نتيجة لهذه البيئة المحبطة.

ويشير برونر Burner ١٩٦٧ فى مجال النظرية المعرفية إلى دافع يرى أنه يوجد عند الانسان، وهو دافع التعلم، كما يشير إلى أن هناك حوافز للتعلم مثل الحافز لتحقيق التفوق فيشير إلى أن حوافز التعلم يمكن جمعها تحت حافز رئيسى واحد هو دافع **التفوق** The motive of competence ويتفوق فى هذا مع **روبرت هوايت.** Robert W الذى يتحدث عن دافع التفوق، فيرى أنه يعنى الفهم والتوضيح والانتباه والادراك وكل ذلك يتم من خلال تفاعلات الفرد مع بيئته (٢٣ : ٧٥).

ويعتبر التفاعل بين الفرد والبيئة أحد الأبعاد الرئيسية لعملية التعلم، وأيا كان السلوك الناتج عن هذا التفاعل، فإن وراءه دافعا أو رغبة أو حاجة أو هدفاً، ومما لاشك فيه أن وراء التعلم دافعاً للتعلم، وهذا الدافع لا يعتمد على إثابة خارجية، فقد تكمن إثابته فى مجرد الإشباع، وفى النهاية الناجحة للتعليم، وإذا كان الأمر كذلك، فإنه إذا كانت البيئة التى يتفاعل معها الفرد محبطة، فكيف يتحقق التفوق، حتى لو توافر الدافع المعرفى فقد أشارت بعض الدراسات والأبحاث إلى وجود علاقة بين الدافع المعرفى والتحصيل الدراسى دراسة (محمد محمد عباس ١٩٩٤، أحمد مهدى مصطفى ١٩٨٧، حمدى الفرماوى ١٩٨١، كوهن

١٩٥٥)، كما أوضحت دراسات أخرى وجود علاقة بين كل من الدافع المعرفى والاتجاه نحو التعلم الذاتى دراسة (**حمدى الفرماوى ١٩٨٨**) ولم يقع تحت يد الباحث أى دراسات أخرى عن الدافع المعرفى سوى هذه الدراسات على المستوى العربى أما بالنسبة للعلاقة بين (**تفاعل الدافع المعرفى مع البيئة المدرسية**) وكل من التحصيل الدراسى والاتجاهات نحو الدراسة وخصوصاً فى مجال المدرسة الثانوية الصناعية فلم يقع تحت يد الباحث دراسة واحدة وبالتالى تعتبر هذه الدراسة هى الدراسة الرائدة فى هذا المجال على المستوى المصرى والعالمى. لذا تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر الدافع المعرفى فى تفاعله مع البيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسى والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

هذا النوع من الداوافع من خلال تهيئة الظروف المناسبة والمساعدة على تنميته ولا يتأتى ذلك إلا من خلال بيئة مناسبة سواء فى المدرسة أو الأسرة.... إلخ، فقد يكون لدى الفرد الدافع المعرفى إلا أن البيئة فى بعض الأحيان ولم أكن مجحفاً رذا قلت فى غالب الأحيان، تعمل كمعوق لهذا الدافع وتحول دون تنمية لدى الأفراد، ومن ثم يتحول الفرد من النشاط المعرفى إلى التبلد المعرفى، حيث يتكون لدى الفرد اتجاهات سالبة تجاه منابع المعرفة نتيجة لهذه اللبيئة المحيطة.

ويشير برونر ١٩٦٧Burner فى مجال النظرية المعرفية إلى دافع يرى أنه يوجد عند الانسان، وهو دافع التعلم، كما يشير إلى أن هناك حوافز أخرى للتعلم مثل الحافز لتحقيق التفوق فيشير إلى أن حوافز التعلم يمكن جمعها تحت حافز رئيسى واحد هو دافع التفوق The mo-tive of competence ويتفق فى هذا مع رويرت هوايت Robert W. الذى يتحدث عن دافع التفوق، فيرى أنه يعنى الفهم والتوضيح والانتباه والادراك وكل ذلك يتم من خلال تفاعلات الفرد مع بيئته (٢٣ : ٧٥).

ويعتبر التفاعل بين الفرد والبيئة أحد الأبعاد الرئيسية لعملية التعلم، **وأيا كان السلوك الناتج عن هذا التفاعل، فإن** وراءه دافعا أو رغبة أو حاجة أو هدفاً، ومما لا شك فيه أن وراء التعلم دافعاً للتعلم، وهذا الدافع لا يعتمد على إثابة خارجية، فقد تكمن إثابته فى مجرد الإشباع، وفى النهاية الناجحة للتعليم، وإذا كان الأمر كذلك، فإنه إذا كانت البيئة التى يتفاعل معها الفرد محبطة، فكيف يتحقق التفوق، حتى لو توافر الدافع المعرفى فقد أشارت بعض الدراسات والأبحاث إلى وجود علاقة بين الدافع المعرفى والتحصيل الدراسى دراسة (محمد محمد عباس ١٩٩٤، أحمد مهدى مصطفى ١٩٨٧، حمدى الفرماوى ١٩٨١، كوهن ١٩٥٥)، كما أوضحت دراسات أخرى وجود علاقة بين كل من الدافع المعرفى والاتجاه نحو التعليم الذاتى دراسة (حمدى الفرماوى ١٩٨٨) ولم يقع تحت يد الباحث أى دراسات أخرى عن الدافع المعرفى سوى هذه الدراسات على المستوتى العربى أما بالنسبة للعلاقة بين (تفاعل الدافع المعرفى مع البيئة المدرسية) وكل من التحصيل الدراسى والاتجاهات نحو الدراسة وخصوصاً فى مجال المدرسة الثانوية الصناعية فلم يقع تحت يد الباحث دراسة واحدة وبالتالى تعتبر هذه الدراسة هى الدراسة الرائدة فى هذا المجال على المستوى المصرى والعالمى. لذا تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر البيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسى والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

أهمية الدراسة:

يعتبر الدافع المعرفى ذو أهمية كبيرة فى النمو المعرفى لدى الفرد وتكوين البنية المعرفية وتطويرها لديه، والتى من خلالها يمكن للفرد مواجهة المشكلات التى تواجهه، وذلك بإيجاد حلول لها بما لديه من معلومات وخبرات سابقة، وتعتبر العلاقة (بين الدافع المعرفى فى تفاعله مع البيئة المدرسية) وكل من التحصيل الدراسى والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية من الموضوعات التى لها تأثير كبير على إعداد أفراد يتمتعون بالجانبين العلمى (النظرى) والتطبيقى فى مجال الانتاج الصناعى، كما أن المناخ المدرسى يؤثر فى تحصيل الطلاب وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم بهذه المدارس الصناعية ، ولما كانت لا توجد - على حد علم الباحث - دراسة واحدة تتعرض للعلاقة بين كل من الدافع المعرفى والبيئة المدرسية وكل من التحصيل الدراسى والاتجاهات نحو الدراسة فى مجال التعليم الصناعى، فإن الباحث قد أختار هذا البحث فى محاولة سيكولوجية للكشف عن تفاعل كل من الدافع المعرفى والبيئة المدرسية وأثر ذلك على كل من التحصيل الدراسى والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

وتبدو أهمية هذه الدراسة فى ناحيتين :

١ - الأهمية العلمية وتبدو فى:

أ - إضافة أداتين جديدتين، الأولى لقياس الاتجاه نحو الدراسة، والثانية لقياس البيئة المدرسية لطلاب المرحلة الثانوية الصناعية.

ب - اكتشاف أثر تفاعل الدافع المعرفى والبيئة المدرسية على التحصيل الدراسى والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المرحلة الثانوية الصناعية.

جـ - قد تؤدى نتائج هذ الدراسة إلى إعادة النظر فى نظام التعليم الصناعى ونظام القبول به، حيث قد ينعكس هذا إيجابياً على تنمية الدافع المعرفى لديهم الأمر الذى قد يؤدى إلى تفوقهم الدراسى وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الدراسة.

٢ - الأهمية التطبيقية وتبدو فى:

أ - الاستفادة من نتائج هذه الدراسة فى تنمية الدافع المعرفى وتهيئة المناخ المناسب بما قد يؤثر إيجابياً على كل من التحصيل الدراسى والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

ب - قد تضيف نتائج هذه الدراسة إلى التراث نتائج جديدة عن الدافع المعرفى والبيئة المدرسية فى تأثيرهما على كل من التحصيل الدراسى والاتجاه نحو الدراسة وهذا بدوره قد يفيد المتخصصين والمسئولين عن التعليم الفنى الصناعى فى إعداد المناهج والبرامج التعليمية التى تتيح الفرصة للطلاب لتنمية الدافع المعرفى لديهم.

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

١ - مدى تأثير الدافع المعرفى على التحصيل الدراسى لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

٢ - مدى تأثير الدافع المعرفى على الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

٣ - مدى تأثير البيئة المدرسية على التحصيل الدراسى لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

٤ ـ مدى تأثير البيئة المدرسية على الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

٥ ـ مدى تأثير تفاعل الدافع المعرفي مع البيئة المدرسية على التحصيل الدراسي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

٦ـ مدى تأثير تفاعل الدافع المعرفي مع البيئة المدرسية على الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

من خلال اطلاع الباحث على التراث النظرى والدراسات السابقة التى أتيح له الاطلاع عليها تبين له وجود دراسات وأبحاث أجريت فى مجال الدافع المعرفى والبيئة المدرسية فى علاقتهما بالتحصيل الدراسى، ولم يجد أية دراسة ـ وخصوصاً على المستوى العربى ـ تتعلق بكل من الدافع المعرفى والبيئة المدرسية فى علاقتهما بالاتجاهات نحو الدراسة وذلك فى الوقت الذى تلعب فيه الاتجاهات الايجابية نحو الدراسة دوراً كبيراً فى التفوق والتعلم لدرجة الإتقان، كما أن الدراسات والأبحاث التى أجريت فى مجال الدافع المعرفى والبيئة المدرسية ركزت على التعليم العام ولم تتعرض للتعليم الفنى، هذا فى الوقت الذى يحتاج فيه المجتمع إلى التوسع فى هذه النوعية من التعليم فى ظل التقدم التكنولوجى السريع والذى يحتاج إلى اليد الماهرة حتى يتمكن المجتمع من التنافس الدولى فى الإنتاج ذو الجودة العالمية فى القرن الحادى والعشرين،

ومن ثم تتلخص مشكلة البحث فى التساؤلات الآتية:

١ ـ ما مدى تأثير الدافع المعرفى على التحصيل الدراسى لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية؟

٢ ـ ما مدى تأثير الدافع المعرفى على الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية؟

٣ ـ ما مدى تأثير البيئة المدرسية على الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية؟

٤ ـ ما مدى تأثير البيئة المدرسية على التحصيل الدراسى لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية؟

٥ـ ما مدى تأثير تفاعل كل من الدافع المعرفى والبيئة المدرسية على التحصيل الدراسى لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية؟

٦ـ ما مدى تأثير تفاعل كل من الدافع المعرفى والبيئة المدرسية على الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية؟

الإطار النظرى:

الدافعية:

تعتبر الدافعية شرطاً أساسياً لحدوث التعلم وانتفائها يحول دون حدوثه، فيتم دفع الفرد فى موقف التعلم بعدة دوافع أو تنظيم متكامل من الدوافع (١٧ : ٣١)، أى أنه لابد من وجود قوى لتعبئة الفرد وتحفيزه وتنشيطه من أجل العمل والتفاعل مع البيئة المحيطة، ومن ثم فالدافع مطلوب للمضى فى العمل واستمرار النشاط العقلى، فهنا يثور تساؤل وهو:

هل الزيادة المتطرفة فى الدافع تؤدى إلى نتائج إيجابية أم إلى نتائج سلبية؟

وعند الاجابة على هذا التساؤل قد لا نخطئ إذا أجبنا بأن الزيادة المتطرفة تؤدى إلى نتائج سلبية بالمقارنة بالمستوى المتوسط فزيادة الدافع تستثير قدراً مرتفعاً من التوتر، وهذا

التوتر الزائد قد يعوق التركيز واستثارة النشاط العقلى المطلوب للوصول إلى الهدف، فمثلا ارتفاع مستوى الطموح بدرجة تفوق قدرات الطالب وإمكانياته العقلية قد يتسبب فى ارتباكه وعدم قدرته على السيطرة على الموقف التعليمى، كذلك عندما ينخفض الدافع عن المتوسط فإنه يؤدى إلى انخفاض همة الفرد، الأمر الذى يجعله لا يستثير الجهد العقلى المطلوب للعمل ومواصلة هذا الجهد فى النشاط العقلى لحل المشكلات أو الوصول إلى هدف ما.

كما يرى كل من **بيركس، دودسون Yerkes & Dodson** ١٩٧٩ أن الحد الأمثل للدافع نحو تعلم مهمة معينة يتناقض بزيادة صعوبة هذه المهمة (١٧ : ١١ - ١٢)، فإن كانت المهمة فوق طاقة الفرد، يحاول الفرد تعبئة طاقته لإنجازها إلا أنه يفاجأ بعجز قدراته عن إنجاز هذه المهمة، وهذا يؤدى إلى تناقض الدافع إلى أن ينخفض إلى أقصى درجة له، ومن ثم يصرف الفرد نظره عن هذه المهمة، فتلميذ المرحلة الابتدائية الذى يطلب منه إجراء تجربة عن (قياس كثافة سائل معين) نجده يعبىء قدراته ويحفزها، إلا أنه عند البدء فى تنفيذ المهمة نجده لا يستطيع إدراك ما هو مطلوب منه، وبالتالى يفشل فى إنجاز المهمة وبعد ذلك يتناقص الدافع وينخفض إلى أقصاه.

الدافع المعرفى Cognitive Motive

يلعب الدافع المعرفى دورا مهما فى التعلم المدرسى، ويتمثل هذا الدافع فى المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها وقد يكون هذا الدافع أقوى دوافع التعلم على الاطلاق، وقد يكون مشتقا بطريقة عامة من دوافع الاستطلاع والاستكشاف والمعالجة، ويرى أوزوبل أن هذه الدوافع لها خصائص دافعية احتمالية كما أنها غير محددة فى محتواها، وتتحقق قوتها الدافعية فى التعبير، وتتحدد فى الاتجاه مع نمو الفرد نتيجة للمارسة الناجحة وتوقع النتائج المشبعة من الممارسة التى سيؤديها الفرد فى المستقبل، واستيعاب قيم الأشخاص المهمين فى البيئة الأسرية والاجتماعية التى يتوحد معها، ويكتسب الفرد دوافع معرفية خاصة تعتمد على خبرات معينة، ومعنى هذا أن الدافع المعرفى يبين بوضوح العلاقة المتبادلة بين الدافعية والتعلم. (١٥ : ٣٦٧).وقد تناول العديد من العلماء هذا الدافع تحت مسميات مختلفة فمنهم من أسماه الحاجة للمعرفة وحب الاستطلاع، كما ضمنه **ماسلو Moslow** ١٩٤٣ فى تصنيفه الهرمى تحت مسمى الرغبة فى المعرفة والفهم والتى تعنى عنده الحاجة للتساؤل والمناقشة (٣٢ : ٦٧١).

يرى **كوهين وآخرون Cohen & Other** أن الدافع المعرفى يعبر عن الحاجة إلى إعادة بناء المواقف وتنظيمها بطريقة تجعلها أكثر تكاملا وأوضح معنى (١٩ : ٢٩١). أى أن الدافع المعرفى عندهم يعنى حاجة الفرد للمعرفة من أجل الانتقال من حالة الغموض والتنافر المعرفى إلى حالة التآلف المعرفى، فعندما يحدث التنافر المعرفى يتم استثارة عمليات التفكير لحسم هذا التناقض الناشىء عن حالة التنافر المعرفى أى المتناقضات فيظل الفرد يبحث عن المعلومات ويقوم بربطها بعضها البعض، ثم بتقويمها والتعبير عنها، ويظل كذلك إلى أن يحدث ما يسمى بالتكامل أو التآلف المعرفى.

ويتحقق عنصر التكامل تبعا للنظرية الشخصية للفرد[1]. وقدرته على الوصول إلى هذا التكامل.

---

(١) لكل فرد قاعدة معرفية تتكون من الواقع والمعتقدات والقيم والمسلمات ... إلخ، ويكون الفرد لنفسه نظرية شخصية خاصة به يلخص فيها معتقداته وتوقعاته بالنسبة لأى حدث والتى تتفق وقيم الفرد وعندما تتكامل النظرية الشخصية مع العوامل ذات الصلة والقاعدة المعرفية يحدث ما يسمى بالتآلف المعرفى.

ويعرفه **أوزوبل** Ausubal 1968 بأنه الرغبة فى اكتشاف وممارسة أنواع مختلفة من المثيرات التى تؤدى إلى بذل مجهود معين يقوم به الفرد فى سبيل التعلم (٢٢ : ٣١١)، ومما سبق يمكن تعريف الدافع المعرفى فى إطار نظرية مورى Murry بأنه الحاجة إلى إعادة بناء وتنظيم المواقف بطريقة أكثر تكاملا وأوضح معنى أى أنه حاجة لفهم العالم الخارجى وجعله أكثر معقولية (١٥ : ٣٦٨).

ويعرفه **حمدى الفرماوى** بأنه الرغبة الدائمة والمستمرة عند الفرد لاكتساب المعلومات أو زيادتها وحرصه على المعالجة لموضوعات المعرفة والترحيب بالمخاطرة فى سبيل الحصول عليها (٦ : ١٠).

وقد تبنى الباحث الحالى هذا التعريف للأسباب الآتية:

١- ركز على أحد الجوانب المعرفية وهو اكتساب المعلومات أو زيادتها وهذا ما تحدث عنه أوزوبل، فى مصطلح تحسين المعرفة، وما تحدث عنه كل من **فؤاد أبوحطب، أمال صادق** فى مصطلح **إتقان المعلومات.**

٢- ركز على بعض الجوانب السلوكية للدافع المعرفى مثل الحرص على المعالجة للمعلومات والمخاطرة فى سبيل التوصل إليها باستمرار، وهذا من أهم العوامل التى تزيد الدافع المعرفى لدى الأفراد.

الاتجاهات نحو الدراسة:

تعتبر الاتجاهات أنماط سلوكية تكوينها وتعديلها بالتعلم وتخضع فى تكوينها، وتعديلها للمبادئ والقوانين التى تحكم أنماط السلوك الأخرى. (١٣ : ٤٧).

والاتجاهات مفهوم فرضى لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكن استنتاجها من خلال ملاحظة سلوك الأفراد فى المواقف الاجتماعية ويتشكل الاتجاه نتيجة لظروف وأفكار تتعلق بالفرد، كما يرتبط بالنواحى العقلية والمعرفية لدى الفرد، لذلك يطلق عليه البعض الاتجاه العقلى، ومن هنا نجد أن الاتجاه السالب والاتجاه الموجب هو حصيلة نهائية للآراء والمعتقدات والخبرات الموجودة لدى الفرد. (١٤ : ١٠٥).

وقد اختلف العلماء حول تحديد طبيعة الاتجاه فقد نشر **نلسون Nelson** 1939 قائمة أحصى فيها ما يزيد على عشرين وجهة نظر مختلفة فى تحديد طبيعة الاتجاه، كما أورد **البورت Albort** ستة عشر تعريفاً مختلفاً للاتجاه ذكرها علماء مختلفون منهم وارن **H.C. Warren**، **تشيف E. J. Chave**، كانترل **H. Cantril**، **لندبرج G.A. Lundberg**، إلا أن التعريف الأكثر انتشاراً والذى حاز قبول غالبية المختصين هو تعريف **جوردن البورت** والذى ينص على أن «الاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبى والنفسى تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهى أو دينامى على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التى تستثيرها هذه الاستجابة. (١٥ : ٣٤).

ويعرفه **بوجاردوس Bogardus** بأنه الميل الذى ينحو بالسلوك قريباً أو بعيداً عن بعض عوامل البيئة، ويضفى عليها معايير موجبة أو سالبة تبعاً لتقبله لها أو نفوره منها، أى أنه يؤكد بذلك البيئة الخارجية. (١٢ : ٣٨٢).

ويعرفه الباحث الحالى إجرائيا: بأنه الرأى الذى يجمع بين الإدراك والشعور نحو نوع الدراسة التى ينتظم فيها الطالب، والذى يعكس مدى تقبله أو رفضه لنوع هذه الدراسة.

ومما سبق يتضح لنا أهمية الاتجاهات فى حياة الطلاب وتوافقهم الدراسى، فمما لا شك فيه أنه إذا سادت اتجاهات موجبة لدى الطلاب نحو الدراسة فإنهم سوف يستفيدون من دراستهم التى يدرسونها فيكتسبون المهارات والمعارف فى مجال هذه الدراسة، ولكى تسود اتجاهات إيجابية لدى طلاب المدرسة الصناعية، فمن الأهمية بمكان التعرف على ما يؤثر على هذه الاتجاهات.

ومن ثم يجب على القائمين على أمر العملية التعليمية إذا أرادوا السعى نحو عملية تطوير التعليم والعمل على استفادة الطلاب من دراستهم بأقصى درجة ممكنة أن يقوموا بدراسة العوامل التى تؤثر فى تكوين الاتجاهات، حيث إن الاتجاهات تنتمى إلى العوامل المكتسبة فى السلوك الانسانى، فالفرد لا يولد مزوداً بأى اتجاه إزاء أى موضوع خارجى وإنما تتكون هذه الاتجاهات نتيجة احتكاك الفرد بمواقف خارجية متباينة.

البيئة المدرسية:

لا شك أن البيئة التى تحيط بالفرد تلعب دوراً مهما فى توافقه وكذلك اتجاهاته، لذلك أولى علماء النفس والتربية موضوع البيئة عناية خاصة لما لها من تأثير فى توافق الفرد، فالبنية التى تحتوى على متناقضات تؤدى بصاحبها إلى الإحباط وتكوين الاتجاهات السالبة تجاه هذه البيئة وما فيها.

وتعتبر البيئة المدرسية من أهم البيئات التى تؤثر فى سلوك الطلاب وإنجازهم واتجاهاتهم نحو الدراسة، فالطالب الذى يجد فى المحيط المدرسى ما يساعده على النمو والشعور بالأمن والتقدير نجده متوافقا مع البيئة المدرسية لديه دافع للإنجاز، أما إذا كانت هذه البيئة المدرسية مليئة بالاحباط والتهديدات أو النظر إلى الطلاب نظرة دونية، فقد يؤدى هذا كله إلى حدوث اضطرابات سلوكية واتجاهات سالبة تجاه مدرسته والدراسة بها وكل ذلك يوثر فى حياة الطلاب وسلوكهم والحد من قدرتهم على التوافق، وبالتالى فقد يؤدى هذا كله إلى تعرض الطالب لاضطرابات نفسية واجتماعية تحول دون تقدمه دراسياء، وتسهم فى كل تكوين اتجاهات سالبة لديه تجاه كل من المدرسة والدراسة بها.

وبالتالى تصبح هذه البيئة عامل طرد وليست عامل جذب، ويذكر **مصطفى فهمى** ١٩٦١ أنه إذا ساد جو من الاحترام المتبادل وتبادل الرأى فإن هذا يساعد على إبداء الرأى وتأكيد الذات، وإشباع الحاجات مما يؤدى إلى توافقهم، فالمدرسة ليست مجرد مكان يتم فيه تعليم المهارات واكتساب المعلومات، وإنما هى مجتمع صغير يتفاعل فيه الطلاب وجميع العاملين بالمدرسة، ويؤثر بعضهم فى بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين الطلاب بعضهم البعض وبينهم وبين المعلمين تؤثر تأثيرا كبيراً فى البيئة المدرسية. (١٥ :٥٢٨).

ويرى كثير من علماء التربية وعلم النفس أن كثيرا من المشكلات السلوكية فى مرحلة المراهقة إنما تنشأ من عدم وجود علاقات اجتماعية سليمة ومشبعة داخل حجرة

الدراسة، وعدم إتاحة الفرصة للطالب على الاتصال الصحيح والفعال مع البيئة المدرسية. (٢ : ٢٥٥).

ويرى بيرنارد، ألفن Bernard & Alvin ١٩٧٦ أن عملية التقويم السليمة والمتكاملة لسلوك الطالب داخل حجرة الدراسة أثناء الموقف التعليمى يتطلب الأخذ فى الاعتبار أنه عضو فى جماعة يؤثر فيها ويتأثر بها، بل يعتبر سلوك الطالب حصيلة تلك العلاقات، وقدرته على التوافق مع البيئة المحيطة به. (١٩ : ٦١).

ونظراً لأهمية البيئة المدرسية من حيث تأثيرها على الطلاب، فقد أكدت الدراسات على أهميتها متمثلة فى أساليب معاملة المعلمين للطلاب والعلاقات المتبادلة بين هؤلاء الطلاب والبيئة المدرسية ككل، وترجع أهمية دراسة البيئة المدرسية إلى أن الفرد يقضى فترة طويلة من حياته فى المدرسة وفيها يزود بالخبرات والمهارات التى تمكنه من مواجهة مطالب الحاية العملية.

ويرى شيد لنجر أن البيئة المدرسية تتميز بوجود شبكة معقدة من التفاعلات بين الطلاب بعضهم البعض وبين الجماعات الداخلية وبينهم وبين المعلمين، وتتألف العلاقات من القبول والحب والكراهية والنفور (١٤ : ١٧١).

ومما سبق يتضح لنا الدور الذى تلعبه البيئة المدرسية فى تكوين اتجاهات الطلاب نحو الدراسة، فإذا كانت العلاقات بين الطلاب والعاملين بالمدرسة قائمة على الاحترام المتبادل فإنه يمكن التنبؤ بتكوين اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحو الدراسة والعكس صحيح.

الدراسات السابقة :

أولاً: دراسات تتعلق بالعلاقة بين الدافع المعرفى والتحصيل الدراسى:

١ - دراسة محمد محمد عباس المغربى ١٩٩٤ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على العلاقة بين بعض أساليب العقاب ومستويات الدافع المعرفى فى تحصيل الفيزياء لدى طلاب الصف الثانى الثانوى وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين مستوى الدافع المعرفى والتحصيل أى كلما زاد مستوى الدافع المعرفى زاد التحصيل.

٢ - دراسة حمدى الفرماوى ١٩٨٨ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على العلاقة بين الدافع المعرفى والاتجاه نحو التعلم الذاتى لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين الدافع المعرفى والاتجاه نحو التعلم الذاتى، أى كلما زاد مستوى الدافع المعرفى زاد الاتجاه نحو التعلم الذاتى.

٣ - دراسة أحمد مهدى مصطفى ١٩٨٧ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على أثر تفاعل طريقتى التعلم بالتلقى والتعلم بالاكتشاف ومستوى الدافع المعرفى فى تحصيل تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعلم الأساسى وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين مستوى الدافع المعرفى وتحصيل أفراد العينة.

٤ - دراسة يوركيفش Yurkevich ١٩٨٠ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على ما إذا كانت الحاجة للمعرفة فى بداية الحياة وخاصة الخبرات الجديدة تؤدى إلى مستويات مرتفعة فى الحاجة للمعرفة فى مرحلة الشباب أم لا، وأسفرت الدراسة عن أنه لا توجد علاقة بين الاستجابة للخبرات الجديدة والدافع للاستطلاع.

٥ - دراسة حمدى الفرماوى ١٩٨١ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على العلاقة بين الدافع المعرفى والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة طردية بين مستوى الدافع المعرفى ومستوى التحصيل الدراسى.

٦ - دراسة كوهن وآخرون Cohen & Others ١٩٥٥ :

قام الباحث وزملاؤه بدراسة كان الهدف منها الكشف عن وجود الحاجة للمعرفة كحاجة تدفع إلى خبراته بطريقة لها معنى ودلالة وأيضاً إمكانية قياس هذه الحاجة لدى طلاب جامعة ميتشجان، واستخدم الباحث وزملاؤه قائمة المواقف الافتراضية، وكذلك مقياس تنظيم الحاجات، وأسفرت الدراسة عن الآتى:

١ - تسببت المواقف الغامضة فى ظهور إحباط لحظى عند ذوى الحاجة العالية للمعرفة، وذلك لشغفهم الشديد للتعامل مع المواقف الغامضة.

٢ - أثار الموقف الغامض شغفاً لدى ذوى الحاجة المرتفعة للمعرفة مما يجعلهم يبذلون محاولات للكشف عن معالم القصة الغامضة.

ثانياً: دراسات تتعلق بالعلاقة بين البيئة المدرسية والتحصيل الدراسى:

١ - دراسة محمد سالم محمد ١٩٩٠ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على بعض السمات المزاجية فى أنواع مختلفة من البيئة المدرسية وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسى وشملت العينة ١٠٥١ تلميذاً من تلاميذ المرحلة الاعدادية، ٢٧ مدرساً، ٣٢ موظفاً، ٢٩ وكيلا وناظراً، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين البيئة المدرسية والتحصيل الدراسى.

٢ - دراسة هاريس Harris ١٩٨٧ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على تأثير نوعين من البيئة المدرسية (النمط المفتوح، النمط المغلق)، وعدة متغيرات هى (اهتمام الطالب، مشاركة الطالب الدراسية، التحصيل الدراسى) وشملت العينة (١٦٨) طالباً عينة النمط المغلق، (١٦٨) آخرين عينة النمط المفتوح. وكشفت النتائج عن عدم وجود علاقة إيجابية بين البيئة المدرسية والتحصيل الدراسى.

٣ - دراسة اجينو Agenw ١٩٨٢ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على العلاقة بين المناخ التنظيمى للمدرسة والتحصيل الدراسى، وشملت العينة تلاميذ ١٩ مدرسة ابتدائية، ٦٦ مدرساً، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين نمط المناخ المفتوح والتحصيل الدراسى.

٤ - دراسة مارش March ١٩٨٢ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على إدراك الطلاب للمناخ المدرسى ومستوى التحصيل الدراسى، وشملت العينة (٢٠٠) تلميذ من تلاميذ الصف

الحادى عشر فى (٣) مجموعات من حيث الإنجاز الأكاديمى (عال، متوسط، منخفض)، وكشفت النتائج عن عدم وجود علاقة بين إدراك الطلاب للمناخ المدرسى ومستوى التحصيل الدراسى.

٥ ـ دراسة فراسير وريتول Fraser & Retaul ١٩٨٠ :

قام الباحثان بدراسة كان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين البيئة فى الحجرات الدراسية المفتوحة والتحصيل الدراسى، وشملت العينة (٢٨٥) طالباً من طلاب المدرسة الثانوية، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين البيئة فى الحجرات الدراسية والتحصيل الدراسى.

تعليق على الدراسات السابقة :

يتضح من الدراسات السابقة أنها اهتمت بمتغير الدافع المعرفى فى علاقته بمتغير التحصيل الدراسى إلى جانب بعض المتغيرات الأخرى، وهى قليلة وأجريت هذه الدراسات على طلاب المرحلة الثانوية العامة (دراسة محمد عباس المغربى ١٩٩٤، الفرماوى ١٩٨١، كوهن ١٩٥٥) إلى جانب دراستين أجريتا على تلاميذ المرحلة الاعدادية (أحمد مهدى ١٩٨٧، بوركيفش ١٩٨٠)، وأسفرت هذه الدراسات عن وجود علاقة إيجابية بين كل من الدافع المعرفى والتحصيل الدراسى، أى أنه كلما زاد مستوى الدافع المعرفى زاد مستوى التحصيل الدراسى.

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين كل من الدافع والاتجاهات نحو الدراسة، فلم يجد الباحث سوى دراسة واحدة قام بها (**حمدى الفرماوى ١٩٨٨**) عن العلاقة بين الدافع المعرفى، والاتجاه نحو التعلم الذاتى ولم تتعرض لمتغير الاتجاه نحو الدراسة.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين متغيرى البيئة المدرسية، والاتجاه نحو الدراسة فلم يقع تحت يد الباحث أية دراسات أو بحوث تعرضت لهذه العلاقة.

وأما فيما يتعلق بالعلاقة بين متغيرى البيئة المدرسية والتحصيل الدراسى فقد اختلفت نتائج هذه الدراسات فمنها ما كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين مثل دراسة كل من (محمد سالم ١٩٩٠، اجينو Agenw ١٩٨٢، فراسير، وريتول ١٩٨٠) ومنها ما كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة إيجابية بين هذين المتغيرين (هاريس ١٩٨٧، مارش ١٩٨٢) ولم يكن هناك أية دراسة أجريت على طلاب المدرسة الصناعية.

وأما فيما يتعلق بالعلاقة بين تفاعل متغير الدافع المعرفى مع متغير البيئة المدرسية وبين كل من متغير التحصيل الدراسى، ومتغير الاتجاه نحو الدراسة، فلم يقع تحت يد الباحث أية دراسات تعرضت لهذا التفاعل.

ويتضح من العرض السابق ندرة الدراسات التى تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية والدافع المعرفى، البيئة المدرسية، التحصيل الدراسى، الاتجاهات نحو الدراسة.

فروض الدراسة :

١ ـ توجد علاقة ارتباط موجبة بين درجات طلاب المدرسة الثانوية الصناعية على اختيارى الدافع المعرفى، والتحصيل الدراسى.

٢ ـ توجد علاقة ارتباط موجبة بين درجات طلاب المدرسة الثانوية الصناعية على اختيارى البيئة المدرسية، والتحصيل الدراسى.

٣ ـ توجد علاقة ارتباط موجبة بين درجات طلاب المدرسة الثانوية ال صناعية على اختيارى الدافع المعرفى، والاتجاه نحو الدراسة.

٤ ـ توجد علاقة ارتباط موجبة بين درجات طلاب المدرسة الثانوية الصناعية على اختبارى البيئة المدرسية والاتجاه نحو الدراسة.

٥ ـ توجد علاقة ارتباط موجبة بين تفاعل الدافع المعرفى مع البيئة المدرسية وبين الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

٦ـ توجد علاقة ارتباط موجبة بين تفاعل الدافع المعرفى مع البيئة المدرسية وبين التحصيل الدراسى لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: العينة:

أجرى البحث على عينة قوامها (١٠٠) طالب من طلاب الصف الثانى بالمدرسة الثانوية الصناعية بالقناطر الخيرية اختيرت عشوائياً ويتصف أفراد العينة بأنهم من البنين ومتوسط أعمارهم (١٥) عاماً وعشرة أشهر.

ثانياً: الأدوات:

اختبار الاتجاهات نحو الدراسة : إعداد الباحث

بعد استعراض الإطار النظرى والمقاييس السابقة فى مجال الاتجاهات نحو الدراسة قام الباحث بتحديد الأبعاد الرئيسية للإختبار وهى:

١ ـ الاتجاه نحو المعلم.

٢ ـ الاتجاه نحو المقررات الدراسية التقنية.

٣ ـ الاتجاه نحو أهمية المدرسة الصناعية.

ثم قام الباحث بوضع عدد من البنود لكل من الأبعاد بحيث تتناسب بنود كل بعد مع الأهمية النسبية للبعد نفسه، كما تم تحديد خمس استجابات متدرجة لكل بند وفقاً لطريقة ليكرت (موافق بشدة، موافق، متردد، معترض، معترض بشدة).

وتكونت بنود الاختبار من (٣٥) والجدول الآتى يوضح الأبعاد وعدد بنود كل بعد.

جدول (١) يوضح أبعاد الاختبار وعدد بنود كل بعد

م	الأبعاد	عدد البنود	أرقام البنود بالاختبار
١	الاتجاه نحو المعلم	١٦	١، ٥، ٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٢، ٣٤، ٣٦، ٣٨، ٣٩
٢	الاتجاه نحو المقررات الدراسية	١٥	٢، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٤، ٢٨، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٧
٣	الاتجاه نحو أهمية المدرسة	٨	٣، ٤، ٧، ٨، ١٢، ٢١، ٢٥، ٣٠
	جملة	٣٩	

وبعد ذلك تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال التربية وعلم النفس حيث تم تقديم المعلومات اللازمة للتحكيم وطلب منهم قراءة المفردات التى يتضمنها كل بعد وإبداء الرأى نحو انتماء كل مفردة للبعد التى تتدرج تحته من عدمه وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التى تتفق ووجهات نظر المحكمين بالحذف والإضافة وإعادة الصياغة.

ثم تم توزيع البنود داخل الاختيار عشوائياً وطبق الاختبار فى صورته المبدئية على عدد (٣٠) طالبا من طلاب المدرسة الثانوية الصناعية للتأكد من مناسبة الاختبار للتطبيق من حيث صياغة ووضوح البنود.

صدق الاختبار:

لدراسة الصدق أهمية كبيرة فى أى اختبار نفسى، ومدى الاعتماد عليه يكمن فى مستوى صدقه ولكى يتأكد الباحث من صدق الاختبار قام بعرضه على خمسة من المحكمين المتخصصين فى التربية وعلم النفس، وبعد أن ناقش معهم التحديد الإجرائى للاتجاهات نحو الدراسة وكذلك التحديد الإجرائى لكل بعد من أبعاد الاختبار، طلب منهم استبعاد البنود التى لا تتفق وهذا المفهوم أو إضافة ما يرونه مناسباً لهذا المفهوم، ثم قام بعد ذلك بعمل دراسة للصدق التنبؤى الاختبار، وهذه الدراسة تقوم على أساس إيجاد العلاقة الارتباطية بين الاختبار الحالى ومحك أو ميزان آخر خارجى، وقد اختار الباحث لهذا المحك استبيان العادات والاتجاهات نحو الدراسة (لبراون، هولتزمان)، البعدين الخاصين بالاتجاهات نحو الدراسة وهما استحسان المدرس، التقبل التربوى، وهذا المحك يمكن الاعتماد عليه إلى حد كبير، وكان عدد أفراد العينة التى طبق عليها الاختبارين (١٥٠) طالباً من طلاب المدرسة الثانوية الصناعية بالقناطر الخيرية وفيما يلى الجدول الذى يوضح ذلك.

جدول (٢) يوضح أفراد العينة الاستطلاعية

م	الصف	العدد
١	الصف الأول	٥٦
٢	الصف الثانى	٦٤
٣	الصف الثالث	٣٠
جملة		١٥٠

وبحساب معامل الارتباط بين الدرجات الخام للطلاب على الاختبار الحالى ودرجاتهم على الاختبار (المحك)، وجد أن معامل الارتباط إيجابى وذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٦٨).

كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلى للاختبار والجدول التالى يوضح ذلك

جدول (٣) يوضح الاتساق الداخلى للاختبار

الأبعاد	الاتجاه نحو المعلم	الاتجاه نحو المقررات الدراسية	الاتجاه نحو أهمية المدرسة الصناعية	المقياس ككل
الاتجاه نحو المعلم	١			
الاتجاهات نحو المقررات الدراسية.	٠,٧٣	١		
الاتجاه نحو أهمية المدرسة الصناعية.	٠,٦٥	٠,٦٣	١	
المقياس ككل.	٠,٧٨	٠,٧٤	٠,٧٣	١

ومن الجدول السابق يتضح لنا أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا وهذا يدل على الاتساق الداخلى للاختبار.

ثبات الاختبار:

استخدم الباحث طريقتين لحساب الثبات الطريقة الأولى باستخدام كورد ريتشاردسن والثانية باستخدام إعادة الاختبار، فقد قام الباحث بتطبيق الاختبار على أفراد العينة مرتين بحد فاصل (١٥) يوماً، وكان معامل الثبات باستخدام معادلة كورد ريتشاردسن (٠,٧٦) وبإعادة تطبيق الاختبار (٠,٨٣) وهو معامل ثبات مقبول.

تصميم الاختبار:

بالنسبة للبنود الموجبة مثل: «أعتقد أن معظم المدرسين اجتماعيون ومحبوبين من طلابهم» موافق بشدة (٥ درجات)، موافق (٤ درجات) متردد (٣ درجات)، معترض (درجتان)، معترض بشدة (درجة واحدة).

أما بالنسبة للبنود السالبة مثل: أشعر أن دراسة المواد التقنية لاطائل بذكر من ورائها، موافق بشدة (درجة واحدة)، موافق (درجتان)، متردد (٣ درجات)، معترض (٤ درجات)، معترض بشدة (٥ درجات).

مقياس الدافع المعرفى (إعداد: حمدى الفرماوى)

يتكون المقياس من (٣١) موقفاً أو مشكلة من المواقف والمشكلات الحياتية وتمثل هذه المواقف أربعة أبعاد رئيسية هى:

١ ـ رغبة الفرد فى الحصول على المعلومات بسرعة.

٢ ـ رغبة الفرد فى الاستزادة من المعرفة عن موضوع ما.

٣ ـ ترحيب الفرد بالمخاطرة فى سبيل الحصول على المعرفة.

٤ ـ حرص الفرد على المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة.

ولكل موقف من هذه المواقف ثلاث إجابات (أ،ب،جـ) تمثل احتمالات كاملة لحل المواقف الواحد ولكل إجابة من الإجابات الثلاثة دلالة لمستوى الدافع المعرفى عند المفحوص فواحدة تعطى دلالة لمستوى الدافع المعرفى العالى وأخرى على المستوى المتوسط أما الثالثة فتمثل المستوى المنخفض، وعلى المفحوص أن يختار إجابة واحدة فقط لكل موقف.

ويتم إعطاء (درجتين) على الاجابة الدالة على الدافع المعرفى العالى، (درجة واحدة) على الاجابة الدالة على المستوى المتوسط، (صفر) على الاجابة الدالة على المستوى المنخفض.

ثبات وصدق الاختبار:

قام معد المقياس بحساب الثبات باستخدام معادلة كودر ـ ريتشاردسن وبلغ معامل الثبات (٠,٨٨) وكذلك بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار وبلغ معامل الثبات (٠,٨٧)، أما الباحث الحالى فقد قام بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسن، وقد بلغ معامل الثبات (٠،٨٥.) أما بالنسبة لصدق الاختبار فقد قام معد الاختبار بحساب الصدق التلازمى، وبلغ معامل الصدق (٠,٦١)، وهذه القيمة لا بأس بها.

اختبار البيئة المدرسية: (إعداد: الباحث)

بعد استعراض الإطار النظرى والاختبارات السابقة فى مجال البيئة المدرسية قام الباحث بتحديد الأبعاد الرئيسية والتى تتعلق بـ :

١ ـ إدارة المدرسة.

٢ ـ المدرسين.

٣ ـ العلاقة بين الطلاب بعضهم البعض.

٤ ـ شعور الطلاب نحو المدرسة.

٥ ـ التنظيم المكانى لحجرة الدراسة والورش.

ثم قام الباحث بوضع عدد من البنود لكل بعد من الأبعاد السابقة بحيث تتناسب بنود كل بعد مع الأهمية النسبية له، كما تم تحديد ثلاث استجابات لكل بند من البنود يختار منها الطالب استجابة واحدة وهى (نعم، أحياناً، لا).

وتكونت بنود الاختبار من (٥٥) بنداً والجدول التالى يوضح الأبعاد وعدد البنود.

جدول (٤) يوضح أبعاد الاختبار وعدد البنود

م	الأبعـــــــاد	البنود	أرقـــام البنـود بالاختبـار
١	إدارة المدرسة.	١٦	٣, ١٠, ١١, ٢٤, ٢٥, ٢٦, ٢٨, ٣٣, ٣٤, ٣٥, ٤٣, ٤٧, ٤٨, ٤٩, ٥٠, ٥٤
٢	المدرسين.	١٧	١, ٢, ٨, ٩, ١٥, ٢٢, ٢٣, ٢٧, ٣٢, ٤٢, ٤٤, ٤٥, ٤٦, ٥١, ٥٢, ٥٣, ٥٥
٣	العلاقة بين الطلاب بعضهم البعض.	٦	٥, ١٣, ١٨, ٢٠, ٣٠, ٤٠
٤	شعور الطلاب نحو المدرسة.	٩	٤, ٦, ١٢, ١٦, ١٧, ٢٩, ٣٦, ٣٨, ٣٩
٥	التنظيم المكانى لحجرة الدراسة والورش.	٧	٧, ١٤, ١٩, ٢١, ٣١, ٣٧, ٤١
٦	مجموع الاختبار	٥٥	

وبعد ذلك قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال التربية وعلم النفس، وبعد إجراء التعديلات بناء على آراء المحكمين قام الباحث بتوزيع البنود داخل الاختبار عشوائيا وطبق الاختبار فى صورته الأولية على (٣٠) طالبا من طلاب المدرسة الثانوية الصناعية للتأكد من مناسبة الاختبار للتطبيق من حيث الصياغة ووضوح البنود.

صدق وثبات الاختبار:

قام الباحث بتطبيق المقياس على (١٥٠) طالباً من طلاب المدرسة الثانوية الصناعية لحساب صدق وثبات الاختبار واتساقه الداخلى، وبحساب معامل الارتباط بين الدرجات الخام للطلاب على الاختبار الحالى ودرجاتهم على اختبار البيئة المدرسية إعداد محمود عوض الله سالم، وجد أن معامل الارتباط (٠,٧٢) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلى للاختبار والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٥) يوضح الاتساق الداخلى لاختبار البيئة المدرسية

الأبعـــــاد	إدارة المدرسة	المدرسين	العلاقة بين الطلاب بعضهم البعض	شعور الطلاب نحو المدرسة	التنظيم المكانى	مج - الاختبار
إدارة المدرسة	١					
المدرسين	٠,٦٨	١				
الطلاب بعضهم البعض	٠,٥٦	٠,٤٦	١			
الطلاب نحو المدرسة	٠,٦٣	٠,٥٥	٠,٤٥	١		
التنظيم المكانى	٠,٥٧	٠,٦٧	٠,٥٥	٠,٥٧	١	
مج - الاختبار	٠,٧٩	٠,٦٥	٠,٤٦	٠,٥٥	٠,٥٥	١

بالنظر إلى الجدول السابق نجد أن جميع معاملات الارتباط إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدلنا على أن الاختبار يتمتع بالاتساق الداخلى بين الأبعاد بعضها البعض وبين الأبعاد ومجموع الاختبار.

كما قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقتين:

الأولى : طريقة كورد - ريتشاردسن، وكان معامل الثبات (٠,٧٧).

الثانية : إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمنى أسبوعين، وكان معامل الثبات (٠,٨٥).

ومما سبق يتضح لنا أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات وهذا يدلنا على أن الاختبار صالح للتطبيق.

تصحيح الاختبار:

بالنسبة للبنود الموجبة مثل (**يتقبل المدرسون طلابهم ويشعرونهم بالاحترام**)

نعم (٣ درجات)، أحياناً (درجتان)، لا (درجة واحدة)

أما بالنسبة للبنود السالبة مثل (**أشعر أن هناك حواجز نفسية بين الطلاب والمدرسين**)

نعم (درجة واحدة)، أحيانا (درجتان)، لا (ثلاث درجات)

ومن ثم تكون النهاية العظمى للاختبار (١٦٥) درجة، والنهاية الصغرى (٥٥) درجة.

تحليل النتائج ومناقشتها:

الفرض الأول: وينص على أنه توجد علاقة ارتباط موجبة بين درجات طلاب المدرسة الثانوية الصناعية على اختبارى الدافع المعرفى والتحصيل الدراسى.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب أفراد العينة على اختبار كل من الدافع المعرفى والتحصيل الدراسى، وقد بلغت قيمة (ر) (٠,٥٧)، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدلنا على وجود علاقة ارتباط موجبة بين مستوى الدافع المعرفى ومستوى التحصيل

الدراسى، أى أنه كلما زاد مستوى الدافع المعرفى، كلما زاد مستوى التحصيل الدراسى، وبالتالى فقد تحققت صحة هذا الفرض.

وللتأكد من زيادة مستوى التحصيل الدراسى بزيادة مستوى الدافع المعرفى، قام الباحث بحساب قيمة (ت) بين متوسطى درجات الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع (الإرباعى الأعلى)، والطلاب ذوى الدافع المعرفى المنخفض (الإرباعى الأدنى) على اختبار التحصيل الدراسى، وتمثل كل مجموعة (٢٥٪) من أفراد العينة، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٦) يوضح قيمة (ت) بين متوسطى درجات الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع والطلاب ذوى الدافع المعرفى المنخفض على اختبار التحصيل الدراسى

المجموعة / المتغير	مع الدافع المعرفى المرتفع		مج الدافع المعرفى المنخفض		د.ج	ت	الدلالة	n^2 ايتا سكوير	حجم التأثير
	م	ع	م	ع					
	٥٢١,٠٨	٤٥,٤١	٣١١,٧٦	٣٢,٤٥	٢٤	١٨,٣٧	٠,٠١	٠,٩	كبير

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن قيمة (ت) بلغت (١٨,٣٧)، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدلنا على وجود فروق جوهرية بين متوسطى درجات الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع، والطلاب ذوى الدافع المعرفى المنخفض لصالح الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع، كما أنه بحساب قيمة (n^2)(*) وجد أنها بلغت (٠,٩) وهذا يدلنا على أن حجم التأثير كبير جدا أى أن متغير الدافع المعرفى ذو تأثير كبير على متغير التحصيل الدراسى.

وقد يرجع ذلك إلى ما يتميز به الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع من رغبة فى المعرفة والفهم، وتطوير البنية المعرفية، ويؤكد ذلك ما قاله روزين Rosen ١٩٦٤، أن هناك ثلاثة مظاهر للحاجة إلى المعرفة وهى:

(*) ايتا سكوير

- التعامل مع المعلومات والاتجاه إلى الحصول عليها.
- فهم العلاقات بين الأفكار.
- التوسع فى الدراسة المتعلقة بتخصيص الفرد. (٣٥: ٦٢١).

وفى هذا الموضوع نجد أن الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع لديهم الرغبة فى التعامل مع المعلومات والربط بين الأفكار وفهمها وإيجاد العلاقات بينها، وتوافر هذه الخصائص تجعلهم راغبين فى التحصيل الدراسى، القائم على الفهم والتطبيق، وهذا يؤدى بدوره إلى إقبال الطلاب على التعلم إلى حد الاتقان والرغبة فى الحصول على المعلومات بسرعة، وكذلك يكون لديهم المخاطرة فى سبيل الحصول على المعرفة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من: (محمد عباس ١٩٩٤، أحمد مهدى ١٩٨٧، حمدى الفرماوى ١٩٨١، يوركيفش. ١٩٨٠).

الفرض الثانى: وينص على أنه توجد علاقة ارتباط موجبة بين درجات طلاب المدرسة الثانوية الصناعية على اختبارى البيئة المدرسية والتحصيل الدراسى.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب أفراد العينة على اختبارى البيئة المدرسية والتحصيل الدراسى، وكانت قيمة (ر) (٠,٠٢) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا وهذا يدلنا على عدم وجود علاقة ارتباط بين البيئة المدرسية والتحصيل الدراسى، وبالتالى لم يتحقق صحة هذا الفرض.

وللتأكد من عدم وجود هذه العلاقة قام الباحث بحساب قيمة (ت) بين متوسطى درجات الطلاب ذوى الدرجات المرتفعة على اختبار البيئة المدرسية والطلاب ذوى الدرجات المنخفضة على نفس الاختبار، وذلك بالنسبة للتحصيل الدراسى، وتمثل مجموعة الدرجات المرتفعة على اختبار البيئة المدرسية (الارباعى الأعلى) وذوى الدرجات المنخفضة على نفس الاختبار (الارباعى الأدنى)، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٧) يوضح قيمة (ت) بين متوسطى درجات كل من الطلاب ذوى الدرجات المرتفعة فى اختبار البيئة المدرسية، وذوى الدرجات المنخفضة فى نفس الاختبار وذلك على الاختبار التحصيلى

المجموعة / المتغير	مج الدرجات المرتفعة البيئة المدرسية		مج الدرجات المنخفضة (البيئة المدرسية)		ت	ت	الدلالة	n^2 أيتا سكوير	حجم التأثير
	م	ع	م	ع					
التحصيل الدراسى	٤١٠,٢٨	٩٦,٢٢	٣٧٠,٠٨	١٠١,٢	٢٤	١,٤٥	غير دالة	٠,٠٨	متوسط

وبالنظر للجدول (٧) نجد أن قيمة (ت) لم تتجاوز (١,٤٥) وهذه القيمة غير دالة إحصاذيا، وهذا يدلنا على أنه لا يوجد فروق جوهرية بين متوسطى درجات كل من الطلاب ذوى الدرجات المرتفعة على اختبار البيئة المدرسية وذوى الدرجات المنخفضة على نفس الاختبار وذلك على الاختبار التحصيلى، أى أن مستوى التحصيل الدراسى لدى أفراد العينة لا يتأثر بالمناخ السائد فى البيئة المدرسية، وكون أن الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع يحصلون على درجات مرتفعة فى التحصيل الدراسى فقد يرجع ذلك إلى أن الدافع المعرفى يعطى الطلاب القدرة على المثابرة فى البحث والتنقيب مهما قابلهم من صعوبات تتمثل فى سوء البيئة المدرسية، كما أنه بحساب قيمة (n^2) وجد أنها لا تتجاوز (٠,٠٨) وهذه القيمة تمثل حجم تأثير متوسط، إذ إن تأثير البيئة المدرسية على التحصيل الدراسى هو تأثير متوسط فإذا كان هذا التأثير سلبيا فإنه يكون غير ذى فاعلية فى وجود الدافع المعرفى

المرتفع فارتفاع الدافع المعرفى يجعل لدى الطلاب القدرة على تحمل الصعاب ويحاولون التكيف مع هذه البيئة بحلتها بغية تحقيق الأهداف التى يريدون تحقيقها.

وهنا يثور تساؤل وهو: هل الدافع المعرفى وحده كاف لحدوث عملية التعلم، مهما كانت الظروف البيئية سيئة؟ وللإجابة على هذا التساؤل ينبغى إجراء مزيد من الدراسات على أن تشتمل هذه الدراسات ضمن إجراءاتها مقابلات مع الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع والحاصلين على درجات مرتفعة فى الاختبارات التحصيلية، وفى نفس الوقت يعانون من سوء البيئة المدرسية، حيث إنه من المعروف سيكلوجيا أنه لا تعلم بدون موقف تعليمى، ولكى يؤتى الموقف التعليمى الثمرة المرجوة منه، ينبغى توافر بيئة مناسبة لتفاعل عناصر الموقف التعليمى بفاعلية.

من ثم ينبغى أن تؤخذ هذه النتيجة بحذر حيث إنها اختلفت مع معظم الدراسات التى تعرضت للعلاقة بين متغيرى التحصيل الدراسى والبيئة المدرسية فقد اختلفت مع دراسة كل من (محمد سالم ١٩٩٠، أجينو ١٩٨٢، فراسير، ريتول ١٩٨٠) واتفقت مع دراسة كل من (هاريس ١٩٨٧، مارش ١٩٨٢).

الفرض الثالث: وينص على أنه «توجد علاقة ارتباط موجبة بين درجات طلاب المدرسة الثانوية الصناعية على اختبارى الدافع المعرفى والاتجاه نحو الدراسة».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على اختبارى الدافع المعرفى والاتجاه نحو الدراسة، وقد بلغت قيمة (ر) (٠,٧٦) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدلنا على وجود علاقة موجبة بين الدافع المعرفى والاتجاه نحو الدراسة، أى أنه كلما زاد مستوى الدافع المعرفى زاد الاتجاه الايجابى نحو الدراسة، وبالتالى تحققت صحة هذا الفرض.

وللتأكد من زيادة الاتجاه الإيجابى نحو الدراسة بزيادة مستوى الدافع المعرفى، قام الباحث بحساب قيمة (ت) بين متوسطى كلا من الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع، (الأرباعى الأعلى)، وذوى الدافع المعرفى المنخفض (الإرباعى الأدنى) على اختبار الاتجاه نحو الدراسة، وتمثل كل مجموعة (٢٥٪) من أفراد العينة، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٨) يوضح قيمة (ت) بين متوسطى درجات كل من الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع، وذوى الدافع المعرفى المنخفض على اختبار الاتجاه نحو الدراسة

المجموعة / المتغير	مج الدرجات المرتفعة (الدافع المعرفى)		مج الدرجات المنخفضة (الدافع المعرفى)		د.ج	ت	الدلالة	n^2 ايتا سكوير	حجم التأثير
	م	ع	م	ع					
التحصيل الدراسى	١٣٧,٤٤	١١,٨٥	٩٢,١٦	١٥,١٤	٢٤	١١,٥٤	٠,٠١	٠,٨٥	كبير

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن قيمة (ت) بلغت (١١,٥٤) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدلنا على وجود فروق جوهرية بين متوسطي كل من الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع، وذوى الدافع المعرفى المنخفض على اختبار الاتجاه نحو الدراسة لصالح ذوى الدافع المعرفى المرتفع، كما أنه بحساب قيمة (n^2) وجد أنها (٠,٨٥) وهذا يدلنا على أن متغير الدافع المعرفى ذو تأثير كبير جدا على متغير الاتجاه نحو الدراسة، فكلما زاد مستوى الدافع المعرفى كلما زاد الاتجاه الايجابى نحو الدراسة.

وقد يرجع ذلك إلى أن وجود الدافع المعرفى كما سبق وأن ذكرنا يعنى رغبة الطالب المستمرة لاكتساب المعرفة والفهم وزيادتها والمخاطرة فى سبيل الحصول عليها وعندما يقوم الطالب باكتساب المعلومات التقنية ويتبين أنها تفيده فى حياته العملية كان هذا دافعا له على تكوين اتجاه إيجابى نحو نوع هذه الدراسة، حيث إنه من المعروف سيكلوجيا أن الاتجاه له ثلاثة مكونات (معرفى، انفعالى، نزوعى) وفى هذا الموضوع نجد أن الطالب ذو الدافع المعرفى يقوده هذا الدافع إلى البحث عن المعلومات ومحاولة الاستفاده منها وعندما يتبين فائدة هذه المعلومات بالنسبة له نجده يكون عاطفة تجاهها، وهذا يقوده إلى أن ينزع إلى دراسة هذه المواد وبالتالى يتكون لديه الاتجاه نحو هذا النوع من الدراسة (دراسة المواد التقنية)، ومن ثم يمكن القول بأن الدافع المعرفى يعمل بمثابة مثير يستثير الطالب نحو تكوين اتجاه إيجابى نحو الدراسة التقنية.

وهذه النتيجة قد تخفف من حدة غرابة اختلاف نتيجة الفرض الثانى مع نتائج الدراسات السابقة.

الفرض الرابع: وينص على أنه «توجد علاقة ارتباط موجبة بين درجات طلاب المدرسة الثانوية الصناعية على اختبارى البيئة المدرسية والاتجاه نحو الدراسة».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على اختبارى البيئة المدرسية والاتجاه نحو الدراسة وكانت قيمة (ر) (٠,٠٣) وهذه القيمة غير دالة إحصاذيا، أى أنه لا يوجد تأثير لمتغير البيئة المدرسية على متغير الاتجاه نحو الدراسة، وبالتالى لم تتحقق صحة الفرض الرابع.

وللتأكد من عدم تأثير متغير البيئة المدرسية على متغير الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية، قام الباحث بحساب قيمة (ت) بين متوسطى درجات كل من الطلاب ذوى الدرجات المرتفعة على اختبار البيئة المدرسية (الإرباعى الأعلى)، وذوى الدرجات المنخفضة (الإباعى الأدنى) على نفس الاختبار، وذلك بالنسبة لاختبار الاتجاه نحو الدراسة، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٩) يوضح قيمة (ت) بين متوسطى درجات كل من الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع، وذوى الدافع المعرفى المنخفض على اختبار الاتجاه نحو الدراسة

المجموعة / المتغير	مج الدرجات المرتفعة (الدافع المعرفى)		مج الدرجات المنخفضة (الدافع المعرفى)		د.ج	ت	الدلالة	n^2 ايتا سكوير	حجم التأثير
	م	ع	م	ع					
التحصيل الدراسى	١١٤,١٢	٢١,٤٩	١١٩,٥٢	٢٤,٨٤	٢٤	٠,٨١	غير دالة	٠,٠٣	كبير

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن قيمة (ت) لا تتجاوز (٠,٨١) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا وهذا يدلنا على عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطى درجات المجموعتين على اختبار الاتجاه نحو الدراسة، كما أنه بحساب قيمة (n^2) وجد أنها لا تزيد عن (٠,٠٣)، وهذا دليل على أن حجم التأثير صغير وهذا يدلنا على أن متغير البيئة المدرسية له تأثير على متغير الاتجاه نحو الدراسة.

وقد يرجع ذلك إلى أن البيئة المدرسية بشكلها الحالى وامتلائها بأساليب محبطة للطلاب وعدم توافر المثيرات التى تستثير تفكير الطلاب أو الاستجابة لاهتماماتهم واحتياجاتهم بصفة عامة والنفسية منها بصفة خاصة، وهذا ما لمسه الباحث أثناء ممارسته للتقويم التربوى للمدارس فى مختلف المراحل، أما كون أن الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع لديهم اتجاه إيجابى نحو الدراسة بالمدرسة الثانوية الصناعية أكثر من ذوى الدافع المعرفى المنخفض، فإن ذلك يرجع كما سبق وأن ذكرنا أن هؤلاء يكون لديهم القدرة على التنقيب والبحث عن المعلومات واكتساب الخبرات والمهارات والاستزادة منها، وهذا يؤدى بدوره إلى إدراك الطلاب لأهمية المواد التقنية فى حياتهم العملية وهذا يؤدى بدوره إلى تكوين اتجاه إيجابى نحو الدراسة بالمدرسة الصناعية.

الفرض الخامس: وينص على أنه «توجد علاقة ارتباط موجبة بين تفاعل الدافع المعرفى مع البيئة المدرسية، وبين الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية».

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإيجاد النسبة الفائية لحساب التفاعل بين الدافع المعرفى والبيئة المدرسية وأثر هذا التفاعل على متغير الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٠) يوضح قيمة (ف) لحساب التفاعل بين الدافع المعرفى والبيئة المدرسية وأثر ذلك على الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الصناعية

مصدر التباين	مج ـ المربعات	د . ح	متوسط المربعات	ف	الدلالـــة
البيئة المدرسية	٩٩٤٠,١	١	٩٩٤٠,١	٢٦,٣٦	
الدافع المعرفى	١٠٢	١	١٠٢	٠,٢٧	
التفاعل	١٦٠٥٢,٨	١	١٦٠٥٢,٨	٤٢,٥٦	
الخطأ	٣٦٢٠٦,٥	٩٦	٣٧٧,١٥		٠,٠١

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن قيمة (ف) الناتجة عن التفاعل بين المتغيرين المستقلين (الدافع المعرفى، البيئة المدرسية) فى تأثيرها على متغير الاتجاه نحو الدراسة قد بلغت (٤٢,٥٦) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدلنا على أن تأثير التفاعل بين المتغيرين المستقلين (الدافع المعرفى، البيئة المدرسية)

على المتغير التابع الاتجاه نحو الدراسة، وبالتالى فقد تحققت صحة هذا الفرض.

ويرجع ذلك إلى أنه فى حالة وجود الدافع المعرفى وبيئة مناسبة تراعى الجوانب النفسية للطلاب وتستجيب لاهتماماتهم واحتياجاتهم فإن ذلك يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو الدراسة بالمدارس الثانوية الصناعية.

الفرض السادس: وينص على أنه«توجد علاقة ارتباط موجبة بين تفاعل الدافع المعرفى مع البيئة المدرسية وبين التحصيل الدارسى لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإيجاد النسبة الفائية لحساب التفاعل بين كل من الدافع المعرفى مع البيئة المدرسية وأثر هذا التفاعل على التحصيل الدراسى لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١١) يوضح قيمة (ف) لحساب التفاعل بين كل من الدافع المعرفى والبيئة المدرسية وأثر ذلك على التحصيل الدراسى لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية

مصدر التباين	مج ـ المربعات	د . ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
البيئة المدرسية	٣٨٩١٢٦,٤٤	١	٣٨٩١٢٦,٤٤	٥٠,٠٣	
الدافع المعرفى	١٧٧١٣,٤٤	١	١٧٧١٣,٤٤	٠,٢٢	
التفاعل	١٧٨٧٥٩,٨	١	١٧٨٧٥٩,٨	٢,٣١	غير دالة
الخطأ	٧٤٦٣٦٩٨,٣٢	٩٦	٧٧٤٣٤,٢٦		

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن قيمة (ف) الناتجة عن التفاعل بين المتغيرين المستقلين (الدافع المعرفى، البيئة المدرسية) فى تأثيرهما على متغير التحصيل الدراسى لم تتجاوز (٢,٣١)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يدلنا على أنه لا يوجد أثر لتفاعل المتغيرين المستقلين (الدافع المعرفى، البيئة المدرسية) على متغير التحصيل الدراسى، وكما سبق وأن ذكرنا يمكن أن تكون البيئة المدرسية لا تستجيب لحاجات واهتمامات الطلاب وبالتالى لا تساعدهم على التحصيل الدراسى، إلا أن وجود الدافع المعرفى يحفز الطلاّب على التحصيل بحثا عن المعرفة والمعلومات.

توصيات البحث :

يوصى الباحث بضرورة :

١ ـ الاهتمام بتوفير وسائل الثقافة المختلفة ومصادر المعلومات التى تساعد الطلاب وتستثيرهم على البحث والاطلاع حتى يمكن تنمية الدافع المعرفى لديهم.

٢ ـ تقبل الأفكار الجديدة للطلاب وتنمية رغبتهم فى

البحث عن المعلومات والحصول عليها وتشجيعهم على تحمل الصعاب والمتاعب من أجل الحصول عليها.

٣ ـ مساعدة الطلاب على تقييم أفكارهم وتجاربهم دون الشعور بالذنب وكذلك مساعدتهم فى تقييم هذه الأفكار والتجارب بما يسهم فى الاستفادة من الخبرات الصحيحة واكتسابها.

٤ ـ تصميم وبناء المقررات الدراسية وعرضها بطريقة تساعد على استثارة الطلاب نحو التساؤل والتنقيب عن المعلومات بما يؤدى إلى نمو الدافع المعرفى.

٥ ـ نظرا لأهمية المدارس الصناعية وخاصة فى عصر العولمة والذى يحتاج إلى فنيين معدين إعداداً جيدا للدخول فى المنافسة العالمية، ينبغى تطبيق أحد اختبارات الدافع المعرفى على الطلاب قبل التحاقهم بهذه المدارس إلى جانب بعض الاختبارات الخاصة بالقدرات الطائفية.

٦ـ إجراء المزيد من البحوث والدراسات التى تتعلق بمجال الدافع المعرفى فى مراحل التعليم المختلفة.

بحوث مقترحة :

١ ـ العلاقة بين الدافع المعرفى وكل من التحصيل الدراسى والاتجاه نحو الدراسة فى مراحل التعليم العام.

٢ ـ بناء برنامج تدريبى لتنمية الدافع المعرفى لدى المدرسة الثانوية الصناعية.

المراجع العربية

١ ـ أحمد السيد محمد الشخيبى: علاقة الدافع المعرفى والتغذية المعلوماتية بانتفاء الاستجابة فى موقف تعلم «دراسة تجريبية»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٣.

٢ ـ أحمد زكى صالح: علم النفس التربوى، النهضة المصرية، ١٩٩٦.

٣ ـ أحمد مهدى مصطفى: أثر تفاعل طريقتى التعلم بالاكتشاف ومستوى الدافع المعرفى فى تحصيل تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسى، كلية التربية ـ جامعة الأزهر، رسالة دكتوراه غير منشورة، ١٩٨٧ .لتعلم، نظريات وتطبيقات، الأنجلو المصرية، ١٩٨٧.

٤ ـ أنور محمد الشرقاوى : التعلم، نظريات وتطبيقات، الأنجلو المصرية، ١٩٨٧.

٥ ـ أنور محمد الشرقاوى : علم النفس المعرفى المعاصر، الأنجلو المصرية، ١٩٩٥.

٦ ـ حمدى على أحمد الفرماوى: الدافع المعرفى وعلاقته بالاتجاه نحو التعلم الذاتى عند طلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، ع ١٢، مايو ١٩٨٨، ص ١٨٠ ـ ١٩٥.

٧ ـ حمدى على أحمد الفرماوى: مقياس الدافع المعرفى، النهضة المصرية، ١٩٨٥.

٨ ـ حمدى على أحمد الفرماوى: الدافع المعرفى وعلاقته بالتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ـ جامعة عين شمس، ١٩٨١.

٩ ـ سالم محمد سالم: بعض السمات المزاجية للتلاميذ فى أنواع مختلفة من البيئة المدرسية وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسى، رسالة ماجستير، كلية التربية ـ جامعة المنوفية، ١٩٩٠.

١٠ ـ سيد عثمان، فؤاد أبوحطب: التفكير(دراسة نفسية)، الأنجلو المصرية، ١٩٧٨.

١١ ـ صلاح الدين محمود علام: الأساليب الاحصائية الاستدلالية، البارامترية واللابارامترية فى تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، دار الفكر العربى، ١٩٩٤.

١٢ ـ عبدالباسط محمد حسن: أصول البحث الاجتماعى، مكتبة وهبة، ١٩٨٣.

١٣ - عبدالمجيد نشواتى : علم النفس التربوى، عثمان، دار الفرقان، ط ٣، ١٩٩٠.
١٤ - على أحمد على: سلوك الانسان، تطبيقات فى مجال العمل، مكتبة عين شمس، (د.ت).
١٥ - فؤاد أبو حطب، آمال صادق: علم النفس التربوى، الانجلو المصرية، ١٩٩٧.
١٦ - محمد محمد عباس المغربى : أثر استخدام بعض أساليب العقاب ومستويات الدافع المعرفى فى تحصيل الفيزياء لدى طلاب الصف الثانى الثانوى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الإسكندرية، ١٩٩٤.
١٧ - محيى الدين حسين: دراسات فى الدافعية والدوافع، دار المعارف، ١٩٨٨.
١٨ - مصطفى سويف : مقدمة فى علم النفس الاجتماعى، الانجلو المصرية، ١٩٧٨.
١٩ - يوسف مصطفى القاضى: علم النفس التربوى فى الاسلام، الرياض، دار المريخ، ١٩٨١.

المراجع الأجنبية

20 - **Agenw. E.M.:** "The Relationshep Between Elementry school climate and sludent Achievement" Diss. Abst. Inter. No. (43 - A), 1982, P.3360.

21 - **Atkinson. R. & Hilgard. E. R.** "Introduction fo psychology" New York Jarcount Brace. Jovan movich 1983.

22 - **Ausuball. D. E.:** "Educational psychlogy psychology Acognitive view. New York. Halt Rinchort winston, 1968.

23 - **Bruner. J.S:** "Towards Atheory of instruction" Canbridge Harvard unverrity, 1967.

24 - **Cohen. A.R. & Others:** "Explortion study to Investigation the need for Cognation" Jorur. Of Abnormal and social psychlogy, Vol. 51, 19955. PP. 291-294.

25 - **Cronback. J.:** "Educational psychology" New York. Horcourt Brace, 1963.

26 - **Cross. J.R.:** "The psychology of Learning: An Introduction for students education" New York. Gordon. R. Cross pergamon, 1964.

27 - **Dececco. J.P.:** "The psychology of learning and instruction" New Delhi. Pruntic Hall, 1960.

28 - **Enichaen S.C.:** "Motivation for learning" the university of Michigan, 1974.

29 - **Hall J.A.:** "Study of Relationship between selected factors of organizational climate and pupils achievement in Reading Arithmetic and languge" Diss. Abst. Inter. No. (26-A), 1975, P. 5817.

30 - **Harold. O.K.:** "Statictical Concepts for the Behavioral Science" Secod Edmon Edmon. Allyn and Bacon. Boston, London, 1996.

31 - **Hilgard, E,R.:** "Instruction to psychology" (3ed) New York. Harcourt, Brace, word, 1962.

32 - **Maslow A. :** "Theory of Human Mativation" Psychological Review. Vol. 50, 1973, PP. 670 - 696.

33 - **Yurkevich, S.:** "Levels of needing to cognition growth for childer schools" Diss. Abst. Inler. Vol 65, 1981, P.1085.

34 - **Murray, J.N.:** "Motivation and Emotion" New York, Prentic Hakk, 1964.

35 - **Rosen, E.:** "A Factor analysis of the need for cognition" psychological Report, 15. 1964, PP 619 - 625.

36 - **Vinake, W.E.:** "The Psychology of Thinking" New York, Mc-Grow - Hall, Company, 1974.

العلاقة بين أسلوب التعلم والتفكير المعتمد على أفضلية استخدام نصفي الدماغ والتآزر الحركي. البصري المنفرد والثنائي لدى عينة من أطفال الصف السادس الابتدائي(١)

د. محمد محمود الشيخ

قسم علم النفس

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

جامعة الإمارات

مقدمة

يذهب الاتجاه السائد فى بحوث التعلم إلى أن الفرد حينما يعالج المعلومات المقدمة له إنما يستخدم طريقة معينة فى معالجتها، كما أنه يميل إلى استخدام أسلوب معين فى طريقة التعلم والتفكير وقد تكون هذه الطريقة مرتبطة بشكل أو بآخر بأحد نصفى الدماغ (الأيمن أو الأيسر) أو النصفين معا (براكن، ليدفورد، وماكالوم Bracken, ledford & Mccallum, 1979؛ زينهسيرن Zenhausern, 1978؛ بتنر Bitner 1996؛ فان كليف وشكيد Van CLeaf & Schkade, 1989

(١) أنجز هذا البحث عن طريق منحة مالية من جامعة الإمارات العربية المتحدة.

وقد بينت بعض الدراسات اعتماد بعض الأفراد على استخدام الدماغ بطريقة كلية فى التفكير والتعلم أكثر من اعتمادهم على نصف بعينه بصورة واضحة (سبرنجر ودوتش Springer & Deutsch, 1989) فهل يجد مثل هؤلاء الأفراد سهولة فى التعامل مع المهمات السلوكية التى قد تتطلب أداء ثنائيا فى ذات الوقت؟

تتفق الدراسات النفسية والفسيولوجية والطبية على أن النصف الأيسر من الدماغ يتضمن عمليات التحليل المنطقى واللغوى بينما يتضمن النصف الأيمن من الدماغ عمليات التفكير غير اللفظى كمعالجة العمليات ذات العلاقة بالفراغ والذاكرة المكانية (سيفت Sifft, 1990؛ تومبس Toombs, 1981؛ انيت Annett, 1985؛ واركوك Warchock, 1981؛ حمدان، 1985؛ بوزان، 1990؛ عبدالرحيم وبشاى، 1980).

والتآزر الحركى البصرى نشاط يتميز بنوع من الاتساق تتحكم فيه أجزاء مختلفة من الجسم والحواس خاصة حاسة البصر (كالاهيو Gallahue, 1982؛ هارو Harrow, 1972) وقد يكون التآزر الحركى - البصرى على نوعين: نوع يتعلق بالتآزر الحركى - البصرى الذى يستخدم فيه المفحوص اليد أو الرجل المفضلة لديه، والنوع الآخر هو التآزر الحركى البصرى الثنائى Bi-lateral الذى يستخدم المفحوص فيه اليدين أو الرجلين معا أو أحد اليدين وأحد الرجلين معا عند القيام بالأداء الحركى، وبما أن المهارات الحركية وخاصة التآزر الحركى - البصرى تتضمن نشاطات تتعلق بالفراغ والذاكرة المكانية فقد يكون الأفراد الذين يعتمدون على النصف الأيمن من الدماغ فى عملية التفكير واالتعلم لديهم تآزر - حركى بصرى أفضل من الأفراد الذين يميلون بصورة أوضح إلى استخدام النصف الأيسر من الدماغ، غير أنه من الممكن أيضا أن يكون لاستخدام اليد والأصابع فى بعض المهارات الحركية المرتبطة باللغة - مثل رسم الخطوط أو كتابة الحروف أو الكلمات - علاقة بالنصف الأيسر من الدماغ.

وقد دلت بعض الدراسات على أن الإناث أفضل من الذكور فى المهارات الحركية الدقيقة Fine motor skills التى يدخل ضمنها التآزر الحركى - البصرى. فهل يعنى ذلك أنهن أفضل من الذكور فيما يتعلق باستخدام النصف الأيمن من الدماغ فى عملية التفكير والتعلم؟ إن الصورة قد لا تكون واضحة خاصة وأن نتائج الدراسات المتعلقة بالفرق بين الذكور والإناث فى استخدام نصفى الدماغ فى عملية التفكير والتعلم غير ثابتة وليست على منوال واحد (سينج Singh, 1990). وتحاول هذه الدراسة البحث فى هذه القضية لتوضيح هذه العلاقة ومدى إمكانية وجود فروق بين الذكور والإناث فيها.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ثلاثة أمور:

١- التعرف على طبيعة تفضيل استخدام نصفى الدماغ فى سن ما قبل المراهقة.

٢- الكشف عن نوع العلاقة بين تفضيل استخدام أحد نصفى الدماغ (الأيمن أو الأيسر أو كليهما معا «مدمجين Integrated») فى عملية التعلم والتفكير والتآزر الحركى - البصرى المنفرد والثنائى.

٣- الكشف عن الفرق بين الذكور والإناث فى أفضلية استخدام نصفى الدماغ وفى التآزر الحركى - البصرى الفردى والثنائى.

أهمية الدراسة

إن الدور الذي يقوم به النصف المفضل من الدماغ في عملية تطور واستخدام المهارات التعليمية لازال غامضا وتشوبه المفارقات والجدل، ويرى واركوك (١٩٨١) على سبيل المثال أن الأطفال الذين لا تتضح عندهم سيطرة نصف معين من الدماغ في عملية التعلم قد يواجهون بعض الصعوبات في تعلم بعض المواد الأساسية، ومن الواضح أن الأبحاث التربوية تركز على النصف الأيسر من الدماغ والعمليات المرتبطة به، بينما لم يلق النصف الأيمن من الدماغ نفس الاهتمام (عيسى، ١٩٨٣)، ولذا فإنه من الضروري أن تراعي الخطط التربوية خصائص كلا النصفين معا وإلا فإننا قد نكون أهملنا جانبا مهما من التعلم غير اللفظي وبخاصة إدراك الفراغ والذاكرة المكانية المهمة في مواد مثل الجغرافية والهندسة وغيرها.

يساعد التعرف على عمل نصفي الدماغ وعلاقته بالعملية التعليمية - التعلمية في المرحلة الابتدائية القائمين على المناهج في تطوير وتنمية الخطط الدراسية والتعليمية التي تستجيب لمطالب المتعلم بصورة أفضل (أو جوريك Ogorek, 1982)، ويذهب سند (Send 1991) إلى أن الطفل الذي لا يغلب على سلوكه الحركي استخدام نصف معين من الدماغ قد يعود إلى حرمان الطفل من الفرصة الكافية للحركة أو تشجيعه عليها بوسائل مناسبة، ولكن يجب أن يؤخذ هذا الرأي بشيء من الحذر لأنه يهمل عامل النضج في النمو؛ فهناك - على سبيل المثال - أطفال فشلوا في الحبو ولم تتأثر قدراتهم الحركية بعد ذلك.

وفي السياق نفسه يرى دينيسون و دينيسون -Denni son & Dennison 1986، وسيفت (1990) أن ممارسة الفرد للنشاطات المتعلقة بتنشيط المهارات الحركية والرياضية يؤثر بدوره على تعزيز واستخدام كلا النصفين من الدماغ في التفكير والتعلم بطريقة أفضل خاصة بالنسبة للأفراد الذين يعيشون تحت الضغوط الحياتية المختلفة، وعليه فإن الاهتمام بدراسة العلاقة بين المهارات الحركية بكافة أنواعها وطريقة استخدام نصفي الدماغ يضيف بعدا هاما للتعرف على نوع هذه العلاقة وما يترتب عليها من اجراءات تربوية ونمائية. كما أن التعرف على الفروق بين الإناث والذكور في أفضلية استخدام نصفي الدماغ وفي التآزر الحركي - البصري يمكن أن يساهم في البحث عن أسباب هذه الفروق ووضع البرامج التعليمية والنفسية المناسبة لكل منهما خاصة وأن العلاقة بين النمو الحركي ومظاهر النمو الأخرى علاقة مهمة وتكاملية (محمد ومطاوع، ١٩٨٠) والبحث الحالي محاولة تصب في هذا السياق ويطرح التساؤلات التالية ويحاول الإجابة عنها.

أسئلة الدراسة

١- هل يميل الأطفال في سن الثانية عشرة إلى استخدام نصفي الدماغ معا في طريقة تفكيرهم وتعلمهم أكثر من استخدام النصف الأيمن أو النصف الأيسر بطريقة منفردة؟

٢- هل تفضيل استخدام نصفي الدماغ يكون واضحا في مرحلة ما قبل المراهقة؟

٣- هل توجد علاقة إيجابية دالة بين استخدام نصفي الدماغ والتآزر الحركي - البصري المنفرد أو الثنائي؟

٤- هل توجد فروق بين المجموعات التى تعتمد فى طريقة تفكيرها بصورة واضحة على النصف الأيمن من الدماغ أو النصف الأيسر من الدماغ أو النصفين معا فى التآزر الحركى - البصرى المنفرد أو التآزر الحركى - البصرى الثنائى؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى أفضلية استخدام نصفى الدماغ؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى التآزر الحركى - البصرى المنفرد أو الثنائى؟

تعريف المصطلحات

التآزر الحركى - البصرى المنفرد:

Sensory - Motor Coordination

هو القدرة على التحكم فى جزء أو أكثر من أجزاء الجسم عند استخدامها فى القيام بحركات معقدة ودمج هذه الأجزاء للقيام بنشاط حركى معين يتميز بالسلاسة والنجاح، وقد يتضمن هذا النشاط نوعا من التآزر بين جزء من أجزاء الجسم وحاسة الإبصار، مثل التآزر الحركى بين اليد والعين أو بين الرجل والعين (لوكهارت ,Lockhart 1980) وهو فى هذه الدراسة يتمثل فى الدرجة التى يحصل عليها المفحوص من خلال أدائه على الاختبار المستخدم فى الدراسة، والذى يتطلب من المفحوص أن يستخدم اليد المفضلة (وهى اليمنى فى الدراسة الحالية) فى رسم بعض الخطوط والأشكال وبشروط محددة من خلال ثلاثة أنشطة مختلفة (انظر الجزء الخاص بإجراءات الدراسة). وتمثل مجموع الدرجات التى يحصل عليها المفحوص فى الأنشطة الثلاثة الدرجة الكلية للتآزر الحركى - البصرى المنفرد.

التآزر الحركى - البصرى الثنائى :

Bilateral Sensory - Motor coordination

هو القدرة على التحكم فى عضوين أو أكثر من أعضاء الجسم عند استخدامها معا، وفى الوقت نفسه فى الإتيان ببعض المهارات الحركية، ودمج هذه الأجزاء للقيام بنشاط حركى معين يتميز بالسلاسة والنجاح سواء كان هذا النشاط يتعلق بالمهارات الحركية الكبيرة Gross أو الدقيقة Fine مثل استخدام اليدين معا أو الرجلين معا أو اليد مع إحدى الرجلين .. وهكذا (كالاهيو ١٩٨٢؛ هارو 1972؛ برونينكس Bruininks 1978) وفى هذه الدراسة يشير التآزر الحركى - البصرى الثنائى إلى استخدام كلتا اليدين فى الوقت نفسه للقيام ببعض المهارات الحركية الدقيقة وهى الأنشطة نفسها المشار إليها فى مصطلح التآزر الحركى - البصرى المنفرد. وتمثل الدرجة الكلية مجموع الدرجات التى يحصل عليها المفحوص فى أدائه للمهارات الحركية الثلاث.

نشاط نصفى الدماغ:

Hemisphere Function

هو النشاط الذى يعتمد على استخدام النصف الأيمن أو النصف الأيسر من الدماغ حيث أن كل نصف يقوم بوظائف معينة ويغلب على النصف الأيمن الأنشطة الفراغية والابتكارية بينما يغلب على النصف الأيسر الأنشطة اللغوية (سيلفت ١٩٩٠، سبرنجر ودوتش ١٩٨٩، حمدان ١٩٨٥، بوزان ١٩٩٠). وفى هذه الدراسة فإن نشاط نصفى الدماغ يتمثل فى درجات المفحوص التى يحصل عليها من خلال أدائه على اختبار «طريقتك فى التعلم والتفكير» (النسخة الخاصة بالأطفال)، Your Style

of Learning and Thinking (رينولدز، كالتسونيس، وتورانس Reynolds, Kaltsounis & Torrance, 1979) المطبق فى هذا البحث.

الدراسات السابقة

تخصص نصفى الدماغ :

Hemisphere Specialization

تؤيد العديد من الأبحاث فى ميادين مختلفة كالطب والأعصاب وعلم نفس النمو والتربية فكرة مفادها أن النصف الأيمن والنصف الأيسر من مخ الإنسان يؤديان عمليات مختلفة عن بعضهما البعض (وارشوك ١٩٨١). ويؤيد هذا الاتجاه أيضا كل من مولفيس ولينفيل Molfese & linville (1986) اللذان بينا أن كلا النصفين ليسا متماثلين تماما فى فهم الواقع أو العالم المحيط. ويشير سيفت (١٩٩٠) إلى أن كل نصف من نصفى الدماغ يبدو قادرا على التعامل مع أنواع مختلفة من المهارات غير أن الأمر يختلف عن مدى الفاعلية أو الكفاءة. ويوضح أنيت (١٩٨٥) إلى أن الدراسات التى أجريت حول مدى قدرة الأفراد الأسوياء على إدراك المثيرات غير المتماثلة Asymmetrics تؤكد بشكل واضح على أن الكلام والمهارات اللغوية تعتمد على النصف الأيسر من الدماغ بينما تعتمد المهارات التى تتطلب إدراك الفراغ المحيط بالفرد مثل الرسومات والصور والزوايا غير الواضحة على النصف الأيمن من الدماغ.

وفى السياق نفسه فإن جميع المحاولات لدراسة العمليات العقلية لنصفى الدماغ سواء، لمرضى الدماغ المجزأ Split Brain (سبرنجر ودوتش، ١٩٨٩) أو مرضى السكتة الدماغية Stroke Patients (سيفت، ١٩٩٠) أو الأفراد العاديين (بوليتى Paoletti, 1982؛ فنان كليك Van Kleek, 1989؛ كالتسونس Kaltsounis, 1979) جاءت نتائجها لتعزز ظهور اختلافات بين عمل كلا النصفين، فالنصف الأيمن يتضمن بشكل خاص المهارات غير الكلامية التى تعتمد على الناحية البصرية المكانية والإدراك الجشتلتى والحدسى والإدراك المزدوج للأشياء والمبادأة وفهم التراكيب والقدرات الموسيقية. ويتضمن النصف الأيسر القدرات الكلامية والتسلسل الكلامى والقدرة التحليلية الرقمية والتعبيرية والمنطقية والجدلية.

توصل تومبس(١٩٨١) فى دراسته التى اشتملت على ٥٨ طالبا من المستوى الجامعى إلى أن الأفراد الذين يعتمدون بشكل أكبر على النصف الأيمن من الدماغ لديهم قدرة كبيرة على استرجاع المعلومات غير اللفظية (الصور) وذلك على العكس من الأفراد الذين يعتمدون على النصف الأيسر من الدماغ حيث أن قدرتهم على استرجاع المعلومات اللفظية أكبر و أوضح. كما يشير القريوطى والسرطاوى والصمادى (١٩٩٥)، وعلاونه (١٩٩٤) إلى أن النصف الأيمن من الدماغ مسئول عن القدرات الإبداعية. ويرى كنسبورن Kinsbourne (1982) أن العمليات العقلية المنطقية مثل ترتيب الأشياء وفهم العلاقة بينها والذاكرة المكانية تعتمد على النصف الأيمن من الدماغ.

يتبين مما سبق أن لكل نصف من الدماغ تخصص فى نشاطات معرفية معينة، فما الذى يجعل الفرد يعتمد على نصف معين من الدماغ بصورة واضحة أكثر من النصف الآخر؟ إن الأفضلية فى استخدام نصف معين من الدماغ من المتوقع أن يعتمد على طبيعة المهمة أو النشاط المراد تحقيقه، كأن يكون نشاطا لغويا أو معتمدا على الإدراك المكانى (نيشيزاوا Nishizawa, 1994) . وهذا يعنى أن استخدام نصفى الدماغ يعتمد على طبيعة المهمة

المطلوب من الفرد أدائها، فإن كانت تتسم بالتعقيد والصعوبة فإنه يستخدم كلا النصفين معا مما يساعد على أداء أفضل لتلك المهمة. وهذا يعنى أنه لو كان بالإمكان توزيع المهمة أو الموضوع على النصفين معا فإن ذلك من شأنه أن يؤدى إلى تحسين الأداء والإنجاز (بلجر, Belger, 1993) فالحاجة إلى التعامل مع العلاقات المتشابكة والمعقدة تعتمد على مشاركة النصف الأيسر أيضا، أى أن النصفين يتعاملان سويا مع المشكلات المعقدة.

وقد بين نيشيزاوا (١٩٩٤) أن لعامل البيئة دورا فى عملية استخدام نصفى الدماغ واستنتج من خلال دراسات سابقة بأن العمليات العقلية عند اليابانيين تتوزع على النصفين معا أكثر مما هو عليه الحال بالنسبة للمجتمعات الغربية. غير أن الباحث نفسه وجد فى دراسته التى اشتملت على ٢٦ حدثا يابانيا ومثلهم من الأمريكيين أن كلتا المجموعتين استخدمتا النصف الأيمن من الدماغ فى تمييز وإدراك المواقع فى الفراغ. يرى كينسبورن (١٩٨٢) أن جميع أجزاء الدماغ الطبيعى جاهزة للاستخدام فى جميع الأحوال ولكن يختلف الأفراد فى الطريقة التى تعودوا عليها فى التفكير بسبب خبراتهم الحياتية التى عاشوها وأساليب التعلم التى اعتادوها .(بيتى وهالتمان Petty & Haltman, 1991)، ولذا فقد نجد بعض الأفراد يستخدمون مختلف أجزاء الدماغ بوتيرة أكبر بشكل مكثف أكثر من الأفراد الآخرين.

نمو عمل نصفى الدماغ:

يشير ملفيس ولينفل (١٩٨٦) إلى أن بعض الدراسات بينت تفضيل الأطفال الرضع للجانب الأيمن من الجسم مما يشير إلى أن النصف الأيسر من الدماغ متقدم وأكثر فاعلية من النصف الأيمن منذ الميلاد. ويدعم هذه الفكرة ما وضحه بين واساكس Payne & Isaacs من أن نصفا واحدا من الدماغ يجب أن يهيمن على النشاط المعرفى أو يهيمن على النصف الآخر لكى تظهر مختلف السلوكيات بشكل واضح ويظهر ذلك على الطفل فى سنوات عمره المبكرة من خلال نشاطه الحركى. كما أن بعض الأبحاث بينت أن تخصص نصفى الدماغ يبدأ فى مرحلة عمرية متقدمة (كينزبورن Kinsbourne, 1975؛ رينولدز وكوفمان Reynolds & Kaufman, 1978 - فى رينولدز، كالتسونيس، وتورانس، ١٩٧٩).

غير أن تورانس Torrance 1987 يرى أن الاعتماد على نصف معين من الدماغ يبدأ مع بداية اكتساب اللغة ولا يكتمل حتى بداية البلوغ كما جاء من خلال دراسته على عينات من الأطفال من سن مدرسة الروضة حتى الصف الثامن. إلا أن ذلك لا ينطبق على أطفال الصف الرابع (٩ - ١٠ سنوات) حيث لوحظ انخفاض واضح، ومرد ذلك كما يرى الباحثون إلى الانخفاض المفاجئ Slump فى الابتكار فى هذه المرحلة العمرية. ويؤيد هذه النتيجة علاونة (١٩٩٤) الذى يرى أن اكتمال تخصص نصفى الدماغ لا يتم إلا مع بداية سن المراهقة.

الفروق بين الذكور والإناث فى استخدام نصفى الدماغ:

لم تفصل الدراسات التى أجريت على أسلوب التفكير أو مدى استخدام نصفى الدماغ بشكل قاطع فى مدى وجود طرق متميزة للتفكير بالنسبة لكل جنس على حدة أو طبيعة هذا الاختلاف (البيلى Albaili, 1993)؛ وأن كثير من تلك الدراسات يذهب إلى أن غالبية الإناث يملن إلى

استخدام النصف الأيسر من الدماغ أكثر من الذكور. وتشير أنيت (١٩٨٥) إلى احتمال اعتماد الذكور على النصف الأيسر من الدماغ في أداء الجانب العملي من اختبارات الذكاء، بينما تميل الإناث إلى استخدام النصفين معا في أدائهن لاختبارات الذكاء بجوانبها اللفظية والعملية مما أدى إلى الاعتقاد بأن الإناث أكثر اعتمادا من الذكور على النصف الأيسر من الدماغ. والمعروف أن أداء الإناث في المهارات اللغوية أفضل من الذكور وهذا يعكس تفوق عمليات النصف الأيسر من الدماغ لديهن.

ويؤكد هذا الرأي النتائج التي توصل إليها روبينك، بل وجيتس Roubinek, Bell & Gates 1987 في دراستهم على ١٨٤ من تلاميذ الصف السادس حتى الصف الثامن الابتدائي من المتفوقين، فقد وجدوا أن غالبية التلاميذ كانت إجاباتهم أفضل من التلميذات في العبارات المرتبطة بالنصف الأيمن من الدماغ والعكس وجد بالنسبة للتلميذات. وعلى نفس المنوال، ومع عينة من الراشدين اشتملت على ١٠٤ طالبة و ٨٦ طالبا من جامعة الإمارات، وجد البيلي (١٩٩٣) أن الذكور أفضل من الإناث في استخدام النصف الأيمن والنصفين معا مع عدم وجود فروق بينهما في استخدام النصف الأيسر من الدماغ. وفي دراسته التي اشتملت على ١٩٣٢ أنثى و ١٣٧٥ ذكرا تراوحت أعمارهم ما بين ١٧ إلى ٣٥ سنة، وجد كوران Coran (1993) أن الإناث يملن أكثر من الذكور للاعتماد على النصف الأيسر من الدماغ.

وعلى العكس من ذلك، فقد توصل سينج (١٩٩٠) إلى أن الذكور أفضل من الإناث فيما يتعلق باستخدام النصف الأيسر الخاص بالكلام وهذا يعني كما يرى سينج إلى أن التخصص في استخدام نصف معين من الدماغ لا يسير على وتيرة واحدة بين جميع البحوث. ومن ناحية أخرى هناك بعض الدراسات التي بينت أن أداء الإناث أفضل من الذكور فيما يتعلق باستخدام كلا النصفين معا (أليوتي Al-ioti, 1981؛ سليمان Soleman, 1989؛ البيلي، 1993). يتبين من هذه الدراسات عدم وجود اتفاق في نتائج البحوث فيما إذا كان هناك فروق بين الجنسين في مدى تفضيل جانب معين من الدماغ في النشاطات المعرفية.

الفروق بين الذكور والإناث في المهارات الحركية:

أشارت العديد من الدراسات إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمهارات الحركية. فقد بينت الدراسات تفوق الذكور على الإناث - في مراحل عمرية مختلفة - في المهارات الحركية الكبيرة Gross Motor Skills مثل الجري، القفز، الوثب العالي، قذف الكرة.. وجميع المهارات التي تتطلب استخدام العضلات الكبيرة (هارني وباركر Harney & Parker, 1972؛ موريس وآخرون Morris et al., 1982 نلسون Nelson, 1983؛ هيوارد، جوهانس - الس و رومر Heyward, Gohannes-Ells & Romer, 1986 ميسنر وآخرون Misner et al., 1990؛ جارسيا Garcia 1994 ؛ هول وكيمورا Hall & Kimura, 1995). غير أن هناك بعض الدراسات التي لم تتوصل إلى إيجاد فروق بين الذكور والإناث في بعض المهارات الحركية. فعلى سبيل المثال في تحليلهم لنتائج مجموعة من الدراسات السابقة على أطفال المدرسة الابتدائية، لم يجد توماس وآخرون Thomas et al (1994) أية فروق بين الذكور والإناث في أثر التدريب على مهارة قذف الكرة. كما أن كلا الجنسين تحسنا في إتقان هذه المهارة بنفس المستوى نتيجة للتدريب. كما بينت بعض الدراسات أن الإناث أفضل من الذكور في مقاومتهن لأثر التعب أثناء الأداء الحركي (ميسنر

وآخرون، ١٩٩٠) . وتتفوق الإناث فى المهارات الحركية الدقيقة Fine Motor Skills مثل التآزر البصرى ـ اليدوى، دقة حركة الأصابع، الكتابة، الرسم، .. وجميع المهارات التى تتطلب استخدام العضلات الصغيرة (جالاهيو، ١٩٨٢؛ هارو، ١٩٧٢؛ اوبويل وهوف O'Boyle & Hoff, 1987؛ كوشى وكيمورا Gouchie & Kimura, 1991؛ هول وكيمورا، 1991) .

وعلى الرغم من تضافر الدراسات التى توضح الفروق بين الذكور والإناث فى المهارات الحركية، فهناك بعض الدراسات التى تختلف مع هذا الاتجاه . فعلى سبيل المثال لم يتوصل جرانت، بولشى، وزن Grant, Boelsche, & Zin 1973 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات التآزر الحركى ـ البصرى بين الذكور والإناث فى الفئة العمرية من ٤ إلى ٦ سنوات . وقد توصل دينكلا أيضا Denckla 1974 إلى نفس النتيجة . كما قام توماس وفرنش Thomas & French 1985 بمراجعة لعدد من الدراسات السابقة بلغ ٦٤ دراسة فى النمو الحركى شملت عينات تراوحت أعمارها ما بين ٣ ـ ٢٠ سنة حيث لم يتضح وجود أية فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمهارات التآزر الحركى ـ البصرى ومرونة الأصابع أو سرعة الاستجابة .

وقد جاءت أغلب التفسيرات لهذه الفروق ـ إن وجدت ـ على اعتبار أنها ترجع إلى العوامل الاجتماعية والبيئية مثل طريقة التعامل مع كل من الذكور والإناث والتوقعات الاجتماعية للدور المناط بكل منهما والفرص المتاحة لكل منهما للحركة واللعب واتجاهات أفراد المجتمع نحو التربية البدنية واختيار الأنشطة الرياضية المناسبة لكل جنس (دينوسى Di Nucci, 1976؛ هيركووتز Herkowitz, 1978؛ كوربن Corbin, 1980؛ هيركووتز Herkowitz, 1980؛ برانتا Branta, 1982؛ توماس وفرينش، 1985؛ نلسون وآخرون Nelson et al 1986؛ الهارون Al-haroun, 1987؛ باترسون وفوسيت Patterson & Faucette, 1980؛ بيت Peet, 1994) .

كما أن بعض الفروق ردت إلى بعض العوامل البيولوجية خاصة قبيل فترة المراهقة مثل عامل النضج (لوكهارت Lockhart, 1973 ؛ مالينا Malina, 1984؛ اوكسنداين Oxendine, 1984؛ راثيوس Rathus, 1988) وهيئة الجسم، مثل الطول، والوزن، وكمية الدهون (مالينا Malina, 1973؛ سلوتر، لوهمان وميزنر Slaughter, Lohman & Misner, 1977؛ مالينا Malina, 1980؛ راريك Rarik, 1980؛ هينسلى، ايست، وستلول، Hensley, East, & Stillwell (1982)؛ نلسون وآخرون، 1986) . ويرى دورين Doreen (1992) أن تفوق الإناث يعود إلى وجود النظام المسئول عن تنظيم العادات الحركية Praxis System لديهن خلف اللحاء المخى الخاص بالحركة Motor Cortex والذى يلعب دورا مهما فى تحسين المهارات الحركية الدقيقة لدى الإناث . كما يفسر البعض هذه الفروق على أساس أن لدى الإناث ارتجاف بطىء نسبيا فى ألياف العضلات مقارنة بالذكور أو ربما لقلة وجود العوائق المانعة لتدفق الدم لدى الإناث الذى يساعد فى قلة توتر العضلات أو شدها (مسنر وآخرون، ١٩٩٠) .

نصفى الدماغ والمهارات الحركية :

وفيما يتعلق بعلاقة نصفى الدماغ بالحركة، فهناك بعض الدراسات التى تربط بين النصف الأيمن للدماغ والمهارات

الحركية، ودراسات أخرى تربط بين النصف الأيسر للدماغ والمهارات الحركية وبعضها الآخر يربط بين كلا النصفين وعلاقتهما بالمهارات الحركية أو الأداء الحركى.

فبالنسبة للعلاقة بين النصف الأيمن والحركة، فقد توصل كل من تان وكوتلو (1992) Tan & Kutlu إلى أن النصف الأيمن من الدماغ يمثل عاملا هاما فى تحديد مهارة اليد اليمنى على اختبار تحريك المسامير Peg Moving Task خاصة لأولئك الذين يستخدمون اليد اليمنى سواء الذكور منهم أو الإناث؛ غير أن عامل السيطرة يبدو أقل تأثيرا لدى الذكور مقارنة بالإناث. وقد أوضحت بعض الدراسات التى أجريت على الأطفال والكبار من العاديين أو المرضى المصابين بتلف فى الدماغ، أن المهارات الحركية الكبيرة Gross Motor Skills المرتبطة بالقوة والسرعة واستخدام الأدوات المختلفة تبدو أكثر ارتباطا بأعضاء الجانب الأيمن من الجسم، بينما المهارات الحركية المتعلقة بالفراغ واللمس والتآزر الحركى - البصرى فإنها ترتبطة بصورة أفضل بأعضاء الجانب الأيسر من الجسم. وفى هذا إشارة إلى أن النصف الأيسر من الدماغ أكثر ارتباطا بالحركات الكبيرة فى حين أن النصف الأيمن من الدماغ أكثر ارتباطا بالحركات الدقيقة Fine .

وفى دراسة أجريت على عينة بلغت ٩٦ طالبا جامعيا، وجد باريت (1988) Barrett أن زمن الرجع (سرعة الاستجابة) من الممكن أن يكون مرتبطا بالنصف الأيمن من الدماغ أو أنه خاضع لسيطرة النصف الأيمن من الدماغ حيث يعتبر كوسيط لاستثارة الانتباه وسرعة الاستجابة. وقد وجد ولسون (1982) Wilson أن الطلبة الذين يعتمدون على النصف الأيمن من الدماغ كان أداؤهم أفضل من أولئك الذين يعتمدون على النصف الأيسر من الدماغ فى الرسم الهندسى وذلك للجنسين معا.

وللتعرف على علاقة النصف الأيسر من الدماغ بالمهارات الحركية، قام كويسترا وهيلمان Kooistra & Heilman (1988) بفحص ثمانية عشرة دماغا طبيعيا لأفراد تراوحت أعمارهم من ٢٦ أسبوعا من الحمل إلى ٦٨ عاما من العمر. فوجد أن النصف الأيسر من الدماغ أكبر فى ستة عشرة من الثمانية عشر دماغا المفحوصة. وإذا ما وضعنا فى الاعتبار دور الجزء الرمادى من النشاط المخى Basal Ganglia فى التحكم الحركى خاصة السيطرة الحركية للجانب السفلى من جسم الإنسان، فإنه يفترض أن النصف الأيسر من الدماغ يتحكم فى المهارات الحركية أكثر من النصف الأيمن.

إن التلف أو الضرر الذى قد يصيب النصف الأيسر من الدماغ قد يسبب إعاقة فى القدرة على التمييز بين اليمين والشمال والقدرة على تمييز الألوان وتحديد الاتجاه والقدرة على الإتيان بمختلف الحركات المعقدة المتعلمة وهو ما يعرف باسم العمى الحركى Apraxia (انيت، ١٩٨٥). كما بينت الدراسة التى أجراها فيرويذر وسيدواى Fair weather & Sidway 1994 على مجموعة تكونت من ٤٠ طالبا ذكرا تراوحت أعمارهم بين ١٥ و ١٦ عاما، أن النصف الأيسر من الدماغ يسيطر على تسلسل حدوث السلوك الحركى الخاص بالجانب الأيسر أو الجانب الأيمن من الجسم وربما يعود ذلك إلى الارتباط بين القيام بالسلوك الحركى وتسلسله وبين الأفكار اللفظية المرتبطة بهذا السلوك والخاضعة لسيطرة النصف الأيسر من الدماغ. وقد جاءت هذه النتيجة متماشية مع نتائج الدراسات السابقة (ثورونتون وبيترز Thornoton & Peters,1982, Goodale, 1988؛ هارينجتون وهولاند Harrington & Holland, 1991).

ويرى دورين ١٩٩٢ أن حركات اليد اليمنى مبرمجة من خلال النصف الأيسر من الدماغ، وأى عطب فى هذا

النصف من المرجح أن يحدث صعوبة لدى الفرد فى اختيار الحركات اليدوية المناسبة، ويضيف بأن الأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى يعتمدون بشكل أقل على النصف الأيسر من الدماغ. وقد توصل تان واكجين Tan & Akgun (1992) إلى نتيجة مفادها أن للنصف الأيمن من الدماغ دورا أكبر من النصف الأيسر فى تحديد مهارة سرعة تحريك المسامير على اللوحة المثقبة من اليمين إلى الشمال باستخدام اليد اليمنى ومن الشمال إلى اليمين باستخدام اليد اليسرى بالنسبة للذكور. غير أنه اتضح أيضا أن النصف الأيسر من الدماغ له تأثير أكبر من النصف الأيمن على هذه المهارة بالنسبة للذكور الذين يفضلون استخدام العين اليمنى والقدم اليمنى معا. أما بالنسبة للإناث فان كلا النصفين يساهمان فى أداء هذه المهارة وإن كان النصف الأيسر يبدو أكثر تأثيرا من النصف الأيمن.

ويشير كل من كيمورا وارشيبالد Kimura & Archibald (1974) إلى أن المرضى الذين يعانون من تلف فى النصف الأيسر من الدماغ- مقارنة بالمرضى الذين يعانون من تلف فى النصف الأيمن من الدماغ- يعانون ضعفا فى العمليات أو المهارات التى تتطلب النسخ وحركات اليد والذراع (الحركات اليدوية). وربما يعنى هذا أن العمليات التى يتميز بها النصف الأيسر من الدماغ يمكن أن يكون لها ارتباط بالمهارات الحركية أيضا.

يتضح مما سبق اختلاف الدراسات فى شأن أهمية كل نصف من نصفى الدماغ وأثره على المهارات الحركية، حيث لم تستطع الدراسات تقديم نتائج حاسمة فى هذا الموضوع. ومما يؤكد هذا الاعتقاد الدراسات التى تكشف عن علاقة النصفين معا بالمهارات الحركية. ففى هذا الصدد، تشير أنيت (1985) إلى أن هناك بعض المهارات الحركية مثل ارتداء الملابس أو التمييز بين الأشياء أو القبض على الأشياء وحتى المشى والتى لا يمكن تفسيرها كليا اعتمادا على نصف واحد من الدماغ، وترى بأن الخطط والطرائق المستخدمة للقيام بمثل هذه المهارات تكون على شكل خطط وخرائط معينة تعود إلى كلا النصفين معا، فعندما يقوم الفرد بحركات تعتمد على جانب واحد من الجسم (الأيمن أو الأيسر) فإنه من المحتمل أن يستخدم العديد من أنظمة التحكم، فليس هناك من سبب يستوجب الاعتقاد أن ذلك الجانب بعينه يجب أن يكون منفصلا عن بقية أجزاء الجسم ليقوم بكافة تلك الحركات. ويذهب كراتى Cratty (1972) إلى أن المهارات المعقدة يتحكم بها مجموعة أجزاء من الدماغ من كلا النصفين وليس جزءا واحدا بعينه كما يعتقد.

إن الأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى فى عملية قطع خط مستقيم إلى جزأين (تنصيفه إلى جزأين) يمكن تصنيفهم على أنهم يميلون نحو استخدام النصف الأيسر من الدماغ أكثر من النصف الأيمن، غير أنه وبما أن النصف الأيمن أكثر نشاطا فى ما يتعلق بالقدرة البصرية المكانية فقد يحسن بدوره الحقل البصرى الأيسر وهذا يعنى أننا لا نستطيع أن نقول بأن كلا النصفين منفصلين تماما فى أدائهما، ولكن الأفراد يستخدمون كل نصف من نصفى الدماغ وفقا لنظام خاص بالتآزر الحركى- البصرى أو القدرات المكانية Spatial Abilities (ريوج وسيسيرو Roig & Cicero, 1994). وفى دراستهما على عينة من طلبة الجامعة (٥٢ ذكرا و ٦٦ أنثى) تراوحت أعمارهم ما بين ١٧ إلى ٤٢ سنة، لم يجد ريوج وسيسيرو (١٩٩٤) أية فروق إحصائية بين الأفراد الذين يفضلون استخدام النصف الأيمن كأسلوب من أساليب التفكير أو استخدام النصف الأيسر فيما يتعلق بعملية قطع الخط

المرسوم إلى جزأين. وقد توصل تان (1992) Tan فى دراسته على عينة من طلبة الجامعة من الجنسين إلى نتيجة عامة مؤداها أن كلا النصفين يلعب دورا فى التحكم الحركى ـ البصرى فى أداء الأفراد على اختبار تحريك المسامير من موضع إلى آخر باستخدام اليد اليمنى. كما وجد جلادستون وآخرون (1989) Gladston et al علاقة إيجابية بين عمل نصفى الدماغ معا والتآزر الحركى باستخدام اليدين معا. ويؤكد هذا المعنى فليدمان Fled-man حيث يرى أن كلا النصفين قادر على الفهم والتعرف على العالم المحيط وإن كان يحدث ذلك بطريقتين مختلفتين.

ويتضح من الدراسة التى قام بها سوتر وبارث Saut-ter & Barth 1991 على عينة من ٥٠ طفلا من الصف الأول الابتدائى أنه من غير الواضح ارتباط الأداء الحركى ـ البصرى بنصف معين من الدماغ بعينه. وفى دراسته على عينة من ١٩١ طالبا من المرحلة الثانوية، لم يجد كوميرو Kummerow علاقة دالة إحصائياً ما بين عمل نصفى الدماغ والتآزر الحركى والجنس واستخدام اليد المفضلة وصعوبات الكلام والقراءة. يتضح من الدراسات المختلفة أن النتائج ليست حاسمة فى الأمور المتعلقة بأفضلية استخدام أحد نصفى الدماغ، والفروق بين الجنسين، وعلاقة تلك الأفضلية بالتآزر الحركى ـ البصرى. ومن هنا تتبين أهمية إجراء المزيد من الدراسات للخروج بنتيجة أكثر وضوحا حول طبيعة هذه العلاقة.

إجراءات الدراسة

مجتمع وعينة الدراسة

تتكون عينة البحث من ١٠٢ تلميذا و ١٠٣ تلميذة من الصف السادس الابتدائى من مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة. وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية وقد شملت مدن أبو ظبى ودبى و العين والفجيرة وجميعهم ممن يفضل استخدام اليد الميمنى فى الكتابة. وقد روعى فى العينة تمثيلها لوسط المدينة وأطرافها.

أدوات الدراسة

أولا: اختبار التآزر الحركى ـ البصرى

يتكون اختبار التآزر الحركى ـ البصرى من ثلاثة أنشطة حركية دقيقة تعتمد على استخدام اليد والأصابع وهو يتكون من جزأين، يستخدم المفحوص اليدين معا فى أداء الجزء الأول ويستخدم اليد المفضلة فى أداء الجزء الثانى. والأنشطة الثلاثة كالتالى:

١ـ **النشاط الأول:** يقوم المفحوص برسم خط عمودى (١) باليد اليمنى ورسم علاقة (+) باليد اليسرى فى ذات الوقت أى فى وقت متزامن. ثم يقوم برسم ١ و + باليد المفضلة (اليمنى) فقط فى جزء آخر من الورقة.

٢ـ **النشاط الثانى:** يقوم المفحوص برسم الشكل (٧) باليد اليمنى ورسم الشكل (٨) باليد اليسرى فى ذات الوقت وبشكل متزامن. ومن ثم يقوم برسم ٧ و ٨ باليد المفضلة (اليمنى لدى أفراد العينة الحالية) فقط فى جزء آخر من الورقة.

٣ـ **النشاط الثالث:** يقوم المفحوص برسم علامة ناقص (−) باليد اليمنى ورسم علامة (=) باليد اليسرى فى ذات الوقت وبشكل متزامن فى داخل الدوائر الصغيرة. ومن ثم يقوم برسم − و = باليد المفضلة (اليمنى) فقط فى جزء آخر من الورقة فى داخل الدوائر الصغيرة.

يعطى المفحوص ٣٠ ثانية فى كل نشاط من الأنشطة السالفة الذكر. ويتم احتساب الدرجة عن طريق حساب عدد الأزواج الصحيحة التى أنجزها المفحوص فى كل نشاط من الأنشطة الثلاثة باليدين معا ومجموعها يمثل درجة المفحوص فى اختبار التآزر الحركى - البصرى الثنائى. كما يتم حساب الأزواج الصحيحة التى قام بها المفحوص مستخدما يده اليمنى (المفضلة) فى الأنشطة الثلاثة ومجموعها يمثل درجة المفحوص فى التآزر الحركى - البصرى المنفرد. وتحتسب الدرجة الصحيحة وفقا لمعيار يتضمن التالى:

١- فى النشاط الأول:

أ- يجب أن لا يكون الخط العمودى مائلا أكثر من ١٥ درجة.

ب- يجب أن لا يكون الخط الأفقى مائلا أكثر من ١٥ درجة.

جـ- يجب أن لا يقطع الخط العمودى الخطين (الحدين) الأعلى أو الأسفل للفراغ المخصص للرسم.

٢- فى النشاط الثانى:

أ- يجب أن تكون الزاوية الحادة واضحة فى رسم الشكل الذى يشبه الرقم سبعة (٧) أو الرسم الذى يشبه الرقم ثمانية (٨)

ب- يجب أن لا تلامس الزاوية أو الطرفين العلويين للشكل المرسوم الخط (الحد) الأعلى أو الأسفل للمساحة المخصصة للرسم.

٣- فى النشاط الثالث:

أ- يجب أن يكون الخط الأفقى (علامة ناقص) أو الخطين المتوازيين (علامة يساوى) داخل إطار الدائرة.

ب- يجب أن لا يميل أى من الخطوط أكثر من ١٥ درجة.

جـ- يجب أن لا تكون الخطوط المتوازية (علامة =) متلاصقة فى أى موضع من المواضع.

تقدم التعليمات للمفحوص لكل نشاط على حدة وذلك قبل الشروع فى أداء كل نشاط.

صدق الاختبار

صدق المحتوى:

لقد تم اختيار الأنشطة الحركية الثلاث المذكورة عاليه بناء على مراجعة مستفيضة للمراجع ذات الصلة بالموضوع. ففى الدراسة العاملية لبنود إختبار لنكولن - أوسيرتسكى للكفاءة الحركية Linclon Oseretsky Test of Motor Proficiency (فيندنبيرج، Vendenberg, 1964؛ بيلر، دول، ووينسبيرج Bailer, Doll & Winisberg 1974) تم الاعتماد على نشاطات لقياس الحركة الثنائية مماثلة للنشاطات المستخدمة فى الدراسة الحالية حيث يستخدم فيها المفحوص كلتا يديه فى رسم نقاط فى الفراغات. ومن خلال التحليل العاملى اتضح أن مثل هذه المهارات الحركية تندرج تحت عامل السيطرة الدقيقة. واعتمادا على هذا الاختبار قام بعض الباحثين بإدخال نشاطات خاصة بالتآزر الحركى مثل وضع أعواد الثقاب فى العلب الفارغة أو تحريك المسامير من موضع إلى آخر أو رسم دوائر بكلتا اليدين فى وقت متزامن (لازلو وبيزستو Lazlo & Bairstwo, 1985). ويشير كومبى Cumbee

(1954) إلى أن جارفيل (1923) Garfiel قام باستخدام التآزر الحركى الثنائى فى أبحاثه وسماه Co - Co-ordination . كما أن كومبى نفسه توصل من خلال التحليل العاملى إلى إيجاد عامل سماه باسم «سرعة حركة اليدين» Two - handed agility . كما أن اختبارات جنوب كاليفورنيا للأداء الحسى المتعدد Southern California Sensory Integration Tests تشتمل على فقرات مشابهة تقيس التآزر الحركى الثنائى (لازلو وبيرستو، ١٩٨٥).

وهكذا يتضح لنا أن لمثل هذه الأنشطة أساس نظرى راسخ استخدم عمليا فى القياس الحركى منذ فترة قديمة. كما أن الأنشطة المستخدمة فى البحث الحالى مبنية على ما جاء فى اختبار برونينكس أو سيرتسكى للكفاءة الحركية Bruininiks -Oseretsky Test of Motor Proficiency (برونينكس، ١٩٧٨)، فهناك مجموعة من الأنشطة يتضمنها الاختبار مثل رسم الخط العمودى والخطوط المتقاطعة ورسم النقاط فى الدوائر الصغيرة تندرج تحت أحد الاختبارات الفرعية للاختبار المذكور الذى يطلق عليه اسم التآزر الحركى الثنائى وقد اندرجت تلك الأنشطة بوضوح تحت عامل التآزر الحركى الثنائى عندما استخدم مصمم الاختبار التحليل العاملى للتحقق من صدق الاختبار.

وبالإضافة لما سبق، فإن النشاطات المستخدمة فى الدراسة الحالية وما شابهها من أنشطة تتعلق باستخدام عضوين من أعضاء الجسم فى وقت متزامن للقيام بالأنشطة الحركية قد تم التأكيد عليها من قبل الكثير من الباحثين المهتمين بالنمو الحركى والمهارات الحركية كجزء مهم من سلوك الإنسان الحركى (جيلفورد Guil-ford, 1958؛ فلشمان Fleischman, 1964؛ راريك ودوبينس Rarick & Dobbins, 1975 اوكسينداين، 1984؛ كراتى Cratty, 1986 ؛ بين واساكس، 1987).

ثبات الاختبار

لقد تم استخراج معامل الثبات عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على عينة عشوائية تنتمى إلى نفس مجتمع الدراسة بلغت ٢٢ تلميذاً، ٢٢ تلميذة. وقد بلغ معامل الثبات بالنسبة لليد المفضلة (اليمنى) ٠,٨٥ ($P < 0.001$) وبالنسبة لليدين معا (التآزر الحركى المزدوج) ٠,٦٢ ($p < 0.001$).

كما تم التحقق من الاتساق الداخلى للاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لكل جزء من جزئى الاختبار، وقد تراوحت ما بين ٠,٥٨ و ٠,٧٤ وهى جميعا موجبة ودالة إحصائيا ($p= 0.000$).

ثانيا: اختبار نصفى الدماغ:

استخدمت الدراسة الحالية «اختبار طريقتك فى التعلم والتفكير» (النسخة الخاصة بالأطفال - الصورة A) والذى وضعه رينولدز، كالتسونيس، وتورانس ١٩٧٩ (انظر تورانس وآخرون Torrance et al., 1977، تورانس وآخرون Torrance et al., 1978 من أجل طريقة التصحيح). يتكون هذا الاختبار من ٣٦ فقرة تحتوى كل منها على ثلاث عبارات (خيارات) تعكس أسلوب التلميذ فى التفكير. تقيس كل واحدة من هذه العبارات أحد الأمور التالية: استخدام المفحوص

١- للنصف الأيمن من الدماغ Left hemisphere

٢- للنصف الأيسر من الدماغ Right hemisphere

٣- للنصفين معا Integrated

وعلى المفحوص أن يختار عبارة واحدة من كل فقرة من الفقرات حيث يحصل فى حال الانتهاء من أداء الاختبار على ٣٦ درجة موزعة على ثلاثة أجزاء: النصف الأيمن والنصف الأيسر والنصفين معا.

قام الباحث بترجمة الاختبار من اللغة الإنجليزية وتم عرضه على خمسة أساتذة من قسم علم النفس بجامعة الإمارات لمراجعة الترجمة من حيث المضمون واللغة وبناء على ملاحظاتهم تمت إعادة صياغة وتعديل بعض الفقرات. وقبل اعتماد الاختبار فى صيغته النهائية تم تطبيقه على عينة تكونت من ٢٠ تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا تراوحت أعمارهم ما بين ٩ إلى ١٢ سنة بهدف الوقوف على أية صعوبات فى قراءة أو فهم العبارات. وبناء على ذلك قام الباحث بتعديل الصياغة اللغوية لخمس عبارات حيث تم اعتماد الصيغة النهائية التى طبقت فى البحث الحالى.

صدق الاختبار

أولا: صدق المحتوى

أكدت أبحاث كثيرة - كما تبين فى الجزء الخاص بالدراسات السابقة - أن كلا من النصف الأيمن والنصف الأيسر من الدماغ يؤديان عمليات مختلفة عن بعضهما البعض، فقد أوضحت الدراسات أن النصف الأيمن من الدماغ مسئول بصورة أكبر عن القدرات الإبداعية والفنية وإدراك الفراغ المكانى والمهارات غير الكلامية التى تعتمد على الناحية البصرية والمبادأة والتراكيب واسترجاع المعلومات غير اللفظية وترتيب الأشياء وإيجاد العلاقة فيما بينها، فى حين أن النصف الأيسر من الدماغ مسئول بصورة أوضح عن القدرات اللغوية مثل استخدام اللغة فى التعبير والتحليل والتسلسل الكلامى وإنتاج وفهم اللغة واسترجاع المعلومات اللفظية (كالتسونيس Kaltsounis, 1979؛ واركوك، 1982؛ بوليتى، 1982؛ انيت، 1985؛ سبرنجر و دوتش 1989؛ فان كليك، 1989؛ سيفت، 1990). وبناء على ذلك فقد قام الباحث بمقارنة المهمات التى تتضمنها كل فقرة من فقرات الاختبار مع ما أجمعت عليه الدراسات السابقة. وقد وجد الباحث أنها تتفق مع ما اتفق عليه من قبل الباحثين من حيث تخصص نصفى الدماغ.

ثانيا: مقارنة درجات الأفراد البارزين فى الرسم والموسيقى مع درجات أقرانهم غير البارزين فى الرسم والموسيقى:

لقد أجمعت مختلف الآراء، كما جاء فى الجزء الخاص بالدراسات السابقة، على أن النصف الأيمن من الدماغ أكثر ارتباطا بالقدرات الإبداعية والفنية. كما وجد زالانوسكى Zal-anowski 1990 أن الأفراد الذين يعتمدون على النصف الأيمن من الدماغ فى التعلم والتفكير يميلون إلى سماع الموسيقى والإنصات إليها باهتمام والاستمتاع بها أكثر من أولئك الذين يعتمدون على النصف الأيسر من الدماغ فى عملية التفكير. كما يوافقه فى ذلك مونفورت، مارتن، وفريدريكسون Monfort, Martin, & Frederickson 1990. وبناء عليه فقد لجأ الباحث إلى مقارنة درجات مجموعة من التلاميذ على اختبار أسلوبك فى التعلم والتفكير المستخدم فى الدراسة الحالية من نفس مجتمع العينة (٨ ذكور و ١٢ أنثى) ممن يتمتعون بأداء بارز فى الموسيقى أو الرسم وهم أعضاء فاعلين فى لجان الموسيقى والرسم فى مدارسهم مع درجات أقرانهم (٨ ذكور و ١٢ أنثى) ممن ليست لديهم اهتمامات موسيقية وفنية بارزة. وقد دلت النتائج على وجود فروق إحصائية دالة فى درجات النصف الأيمن من الدماغ لصالح المجموعة التى تتمتع بقدرات موسيقية وفنية عالية (P= 0.0001/4.12 = ت) بينما لم تظهر أية فروق جوهرية بين المجموعتين فى درجات النصف الأيسر أو النصفين معا، مما يعتبر مؤشرا إيجابيا على صدق الأداة.

ثالثا: مقارنة درجات الأفراد مع أفضلية الاعتماد على أحد جانبى الجسم (الأيمن أو الأيسر):

تشير الدراسات إلى أن النشاطات الخاصة بالجانب الأيمن من الجسم محكومة مبدئيا بالنصف الأيسر من الدماغ، وهذا يعنى أن الميل لاستخدام هذا النصف (الأيمن) يمكن تفسيره على أنه مؤشر لدعم وجهة النظر القائلة أن نصف واحد من الدماغ أكثر نشاطا من النصف الآخر (مولفيس ولينفيل، ١٩٨٦). ويذكر الطحان، الطواب ومحمود ١٩٨٩ أنه إذا كان النصف الأيسر من الدماغ هو الأكثر نشاطا صارت اليد اليمنى ومعها الرجل اليمنى أكثر نشاطا والعكس صحيح. ويمكن القول بأن غالبية الأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى يفترض أن تكون المعالجة اللغوية لديهم معتمدة على الجانب الأيسر من الدماغ بينما تعتمد المهارات البصرية المكانية بصورة أفضل على النصف الأيمن من الدماغ.

وفى الدراسة الحالية تم تحديد مجموعة من الأطفال، قوامها ٧٩ تلميذا (٣٩ ذكرا و ٤٠ أنثى) تميل للاعتماد على الجانب الأيمن من الجسم. وقد تم تحديد وتمييز هذه المجموعة من خلال التحقق من استخدام اليد والرجل المفضلتين فى الاستخدام الحركى وذلك من خلال الأنشطة التالية:

١- اليد المفضلة التى يستخدمها التلميذ فى الكتابة.

٢- اليد المفضلة التى يتناول بها التلميذ الممحاة من على الطاولة.

٣- اليد المفضلة التى يرفعها إلى أعلى حين يطلب منه ذلك.

٤- الرجل المفضلة التى يقف عليها التلميذ عندما يطلب منه ذلك.

٥- الرجل المفضلة التى يستخدمها التلميذ للقفز فى الدائرة المرسومة.

٦- الرجل المفضلة التى يستخدمها التلميذ لركل الكرة الثابتة.

وتشير النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا فى استخدام النصف الأيسر والنصف الأيمن من الدماغ لصالح النصف الأيسر، حيث بلغت قيمة ت ٥,٤٣ وهى دالة عند P= 0.0001.

كما تمت مقارنة أداء مجموعة من التلاميذ بلغت ٤٢ تلميذا نصفهم من الذكور ونصفهم من الإناث ممن يعتمد أفرادها على استخدام اليد اليسرى مع أداء مجموعة أخرى مماثلة لها فى العدد ممن يعتمد أفرادها على استخدام اليد اليمنى فى الحركة. وقد أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة الأولى فى استخدام النصف الأيمن من الدماغ فى عملية التفكير والتعلم كما قيست من خلال الاختبار المستخدم فى الدراسة الحالية (ت= 2.96 /0.004 =p) ويشار هنا إلى أن المجموعة التى يعتمد أفرادها على استخدام اليد اليسرى جاءت متفوقة على المجموعة التى يعتمد أفرادها على استخدام اليد اليمنى فى أدائها على النصف الأيسر من الدماغ وذلك على غير المتوقع. إلا أن النتيجة بشكل عام تعزز ولو جزئيا صدق الاختبار الحالى.

ثبات الاختبار

قام مصممو الاختبار بإيجاد معاملات الارتباط لأداء مجموعتين عمريتين (من ٩ - ١٢ سنة؛ من ١٣ - ١٨ سنة) على نسختين متكافئتين من الاختبار (الصيغة A، و الصيغة B)، حيث جاءت معاملات الارتباط عالية ودالة إحصائيا مما يدلل على ثبات الاختبار. كما قام

الباحث باستخراج معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق على عينة من التلاميذ تنتمى إلى نفس المجتمع الذى أخذت منه عينة البحث وقد بلغت ٢٠ تلميذا و ٢٠ تلميذة، وكانت معاملات الارتباط كالتالى: النصف الأيمن ٠,٨٢، النصف الأيسر ٠,٨٢ و النصفين معا ٠,٨٨، وهى جميعها دالة إحصائيا ($p= 0.000$) .

نتائج الدراسة

بالنسبة للنتيجة الخاصة بالسؤال الأول: هل يميل الأطفال فى سن الثانية عشرة إلى استخدام نصفى الدماغ معا فى طريقة تفكيرهم أو تعلمهم أكثر من استخدام النصف الأيمن أو النصف الأيسر بطريقة منفردة ؟ فتشير نتائج تحليل التباين فى الجدول رقم (١) إلى وجود فرق دال بين استخدام النصف الأيمن أو النصف الأيسر أو النصفين معا وذلك لصالح استخدام النصفين معا. ومن خلال استخدام اختبار شيفيه Scheffe للتأكد من موضع الفروق تبين أن استخدام النصفين معا يختلف جوهريا عن استخدام كل من النصف الأيمن أو النصف الأيسر($p = 0.05$) كما أن استخدام النصف الأيسر يختلف جوهرياً عن استخدام النصف الأيمن ($p = 0.05$) .

جدول (١) الفروق بين استخدام النصف الأيمن والنصف الأيسر والنصفين معا

نصف الدماغ	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ف	الدلالة
النصف الأيمن	٩,٩١	٣,٢٨	٥٤,٧٠	٠,٠٠٠١
النصف الأيسر	١٢,١٩	٣,٣٦		
النصفين معا	١٣,٧٣	٤,٤٩		

وبالنسبة للسؤال الثانى: هل تفضيل استخدام نصفى الدماغ يكون واضحا فى مرحلة ما قبل المراهقة ؟ فقد تم تحديد المجموعات الثلاث على أساس حصول الفرد على درجة معيارية مقدارها ١٢٠ فأكثر (متوسط حسابى يساوى ١٠٠ وانحراف معيارى ٢٠) (انظر تورنس ١٩٧٨؛ جادزيلا Gadezella, 1995؛ البيلى Albaily, 1996) . فإن النتائج بينت أن ٨٩ فردا من أفراد العينة البالغة ٢٠٥ تلميذا وتلميذة يميلون بوضوح نحو استخدام نصف معين من الدماغ عن النصف الآخر. غير أن الفرق بين المجموعتين غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كما تبين ذلك من خلال استخدام اختبار مربع كاى (ن١= ٨٩، ن٢= ١١٦، دح= ١، كا٢= ٣,٥٦، $p= 0.08$) .

أما بالنسبة للسؤال الثالث: هل هناك علاقة إيجابية دالة بين استخدام نصفى الدماغ والتآزر الحركى ـ البصرى ؟ فتشير النتائج المبينة فى الجدول رقم (٢) إلى ضعف العلاقة الارتباطية بين المتغيرين فضلا عن وجود علاقة سالبة بين استخدام النصف الأيمن من الدماغ والتآزر الحركى ـ البصرى المنفرد.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين نصفى الدماغ والتآزر الحركى

نصف الدماغ	التآزر الحركى	
	المنفرد (اليد المفضلة)	المزدوج (اليدين معا)
النصف الأيمن	ـ٠,١٥*	ـ ٠,٠٥
النصف الأيسر	ـ٠,٠١	ـ٠,٠٧
النصفين معاً	٠,١٠	ـ٠,٠١

$p = 0.03^{*}$

وللإجابة عن السؤال الرابع: هل هناك فروق بين المجموعات التى تعتمد فى طريقة تفكيرها بصورة واضحة على النصف الأيمن من الدماغ أو النصف الأيسر من الدماغ أو النصفين معا فى التآزر الحركى ـ البصرى المنفرد أو التآزر الحركى ـ

البصرى الثنائى ؟، فقد تم تحديد المجموعات الثلاث وفقا للتقسيم المشار إليه فى نتائج السؤال الثانى وتم استخدام تحليل التباين للوقوف على الفروق بينها فى التآزر الحركى المنفرد والثنائى. ولم تبين النتائج أية فروق جوهرية بين المجموعات الثلاث فى التآزر الحركى - البصرى كما يتضح ذلك من خلال الجدولين رقم (٣) ورقم (٤)

جدول (٣) الفروق بين المجموعات الثلاث فى التآزر الحركى المنفرد

نصف الدماغ	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ف	الدلالة
التى تعتمد على النصف الأيمن من الدماغ (ن = ٢٣)	٢٦,٦٩	٣,٢٦		
التى تعتمد على النصف الأيسر من الدماغ (ن = ٣٣)	٢٨,٦٠	٥,١٧	١,٨٦	٠,١٦
التى تعتمد على النصفين معاً (ن = ٣٣)	١٩,٩٥	٦,٢١		

جدول (٤) الفروق بين المجموعات الثلاث فى التآزر الحركى الثنائى

نصف الدماغ	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ف	الدلالة
التى تعتمد على النصف الأيمن من الدماغ (ن = ٢٣)	١٠,٩٣	٨,٢٩		
التى تعتمد على النصف الأيسر من الدماغ (ن = ٣٣)	١١,٤٨	٤,٣٢	٠,٧٧	٠,٩٢
التى تعتمد على النصفين معاً (ن = ٣٣)	١٩,٩٥	٦,٢١		

وأما بالنسبة للسؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى أفضلية استخدام نصفى الدماغ ؟ فتشير النتائج (الجدول رقم ٥) إلى تفوق الذكور على الإناث فى استخدام النصف الأيمن من الدماغ وتشابه الذكور والإناث فى استخدام النصف الأيسر واستعمال النصفين معا.

جدول (٥) الفروق بين الذكور والإناث فى استخدام نصفى الدماغ

المتغير	المتوسط الحسابى		الانحراف المعيارى		قيمة ف	الدلالة
	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
النصف الأيمن	١٠,٠٨	٩,١٣	٣,١٩	٣,١٩	٣,٤٧	٠,٠٠١
النصف الأيسر	١١,٩٨	١٢,٣٩	٣,٠٨	٣,٦٠	٠,٨٩	٠,٣٧
النصفين معاً	١٣,١٧	١٤,٧٣	٤,١٨	٤,٧٣	١,٧٧	٠,٠٧

وأما بالنسبة للسؤال السادس هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى التآزر الحركى - البصرى المنفرد أو التآزر الحركى - البصرى الثنائى ؟، فإن النتائج المعروضة فى الجدول رقم (٦) توضح جليا تفوق الإناث على الذكور فى التآزر الحركى - البصرى بنوعيه، المنفرد والثنائى.

جدول (٥) الفروق بين الذكور والإناث فى استخدام نصفى الدماغ

المتغير	المتوسط الحسابى		الانحراف المعيارى		قيمة ف	الدلالة
	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
التآزر الحركى المنفرد	٢٣,٣١	٢٨,٠٠	٨,٣٦	٧,٨٤	٤,١٤	٠,٠٠١
التآزر الحركى الثنائى	١٠,٥٢	١٣,٠٧	٥,٩٩	٦,٤٧	٢,٩٢	٠,٠٠٤

مناقشة النتائج

يتضح من نتائج هذه الدراسة (الجدول رقم ١) أن الأطفال، سواء أكانوا ذكورا أم إناثا، يميلون فى هذه السن إلى الاعتماد على استخدام نصفى الدماغ معا أكثر من استخدام النصف الأيمن أو النصف الأيسر بطريقة منفردة. ويدعم هذه النتيجة الاتجاه الذى يرى أن الإنسان يعتمد بطريقة أكبر على كل الدماغ فى القيام بالعمليات المختلفة أو أن النصفين معا يتعاملان سويا مع المشكلات التى تصادف الإنسان ويعتمد ذلك إلى حد ما على الطريقة التى تعود عليها الفرد فى التفكير نتيجة للخبرات الحياتية التى مر بها (كيزيورن، ١٩٨٢) أو أسلوب التعلم الذى قد تعود عليه وألفه (بيتى وهالتمان، ١٩٩١).

كما تشير النتائج إلى تفوق استخدام النصف الأيسر من الدماغ على النصف الأيمن لدى أفراد العينة والذى قد يعود إلى كون أفراد العينة من التلاميذ الذين يتعاملون مع كثير من الخبرات الدراسية التى تتطلب استخدام اللغة بصورة أساسية ومكثفة، وحيث أن مركز اللغة يقع فى الجانب الأيسر من الدماغ فمن المتوقع أن نشاط نصفى الدماغ يعتمد على طبيعة المهمات والنشاطات التى يعالجها الفرد (نشيزاوا، ١٩٩٤؛ بلجر، ١٩٩٣). ولعل اعتماد أفراد العينة على استخدام اليد اليمنى جعل النصف الأيسر من الدماغ أكثر فاعلية من النصف الأيمن (الطحان، الطواب، ومحمود ١٩٨٩؛ مولفيس ولينفيل، ١٩٨٦؛ دورين، ١٩٩٢) وتجدر الإشارة إلى أنه يجب أخذ التفسير الأخير بشىء من الحذر إذ أن نتائج الدراسات فى هذا المجال غير حاسمة (انظر ليتر وآخرون (Lynes et al.,1987؛ لورد Lord, 1990).

بينت نتائج هذه الدراسة أن نسبة ٤٣,٤١٪ من أفراد العينة (٣٩ تلميذا و ٥٠ تلميذة) يميلون إلى استخدام نصف معين من نصفى الدماغ أو النصفين معا وهى نسبة تقل عن نسبة الأفراد الذين يميلون إلى استخدام نصف معين من الدماغ فى المرحلة الجامعية (جادزيلا، ١٩٩٥؛ البيلى، ١٩٩٦). ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد أفراد هذه المجموعة والمجموعة الأخرى التى لم يبدى أفرادها ميلا واضحا للاعتماد على نصف معين من الدماغ. وعلى الرغم من أن الاعتماد على نصف معين من الدماغ فى سن ما قبل المراهقة يبدو واضحا لدى بعض الأفراد إلا أن الصورة غير واضحة تماما بالنسبة لجميع أفراد العينة ولا تصل إلى حد التعميم. وتتماشى هذه النتيجة مع مايذهب إليه بعض الباحثين من أن التخصص فى استخدام نصفى الدماغ لا يبدو واضحا قبل المراهقة أو قبل البلوغ. وأنه لا يكتمل التخصص تماما إلا مع بداية سن المراهقة (تورنس، ١٩٨٧؛ علاونه، ١٩٩٤).

اتضح من نتائج هذه الدراسة عدم وجود علاقة واضحة بين استخدام نصفى الدماغ والتآزر الحركى - البصرى (انظر جدول رقم ٢)، بل إن النتائج كشفت عن علاقة سالبة بين استخدام النصف الأيمن والتآزر الحركى - البصرى المنفرد وإن كانت ليست قوية ($r= 0.15, p=0.03$). ولعل هذه النتيجة تزيد من تأكيد غموض هذه العلاقة فقد بينت الدراسات السابقة تضاربا فى طبيعة العلاقة بين طريقة استخدام نصفى الدماغ والمهارات الحركية، ففى حين كشف بعضها عن وجود علاقة موجبة ودالة بين النصف الأيمن من الدماغ والمهارات الحركية كشف بعضها الآخر عن وجود علاقة موجبة بين النصف الأيسر من الدماغ والمهارات الحركية. كما لم يكشف بعضها عن وجود علاقة دالة بين المتغيرين.

وبصورة عامة فإن ضعف العلاقة الارتباطية كما جاءت فى نتائج البحث الحالى لا تلغى وجود نوع من العلاقة بين طريقة استخدام نصفى الدماغ والتآزر الحركى - البصرى فقد بينت الكثير من الدراسات السابقة وجودها (تلن وكوتلو، ١٩٩٢؛ ويلسون، ١٩٨٢؛ جلادستون وآخرون، ١٩٨٩؛ تان، ١٩٩٢؛ تان واكجوم، ١٩٩٢).

ومن ناحية أخرى فإن النتيجة الحالية تتماشى مع نتائج بعض الدراسات السابقة التى لم تتوصل إلى علاقة إيجابية بين طريقة استخدام نصفى الدماغ والتآزر الحركى - البصرى (كوميرو، ١٩٨٩؛ ريوج وسيسرو، ١٩٩٤). ولعل مثل هذه النتيجة تحث على القيام بالمزيد من الدراسات للكشف عن طبيعة العلاقة بين طريقة استخدام نصفى الدماغ والتآزر الحركى - البصرى بصورة أشمل وأعمق.

إن العلاقة السالبة والدالة إحصائيا بين استخدام النصف الأيمن من الدماغ والتآزر الحركى اليدوى المنفرد تعود إلى كون الاختبار الحركى المستخدم فى الدراسة الحالية لا يمثل تحديا حقيقيا بحيث يتطلب من المفحوص نوعا من القدرات الابتكارية أو الإدراك الفراغى المتطور وهى قدرات مرتبطة بالنصف الأيمن من الدماغ. ومع استخدام أنشطة حركية أكثر تعقيدا وتنوعا يتوقع للعلاقة بين المتغيرين أن تكون مغايرة لما عليه فى البحث الحالى. وهذه نقطة جديرة بالبحث والاستقصاء وهو ما يؤكد ما ذكر أعلاه.

وأما بالنسبة للفرق فى الأداء الحركى بين المجموعات الثلاث التى تعتمد على النصف الأيمن أو النصف الأيسر من الدماغ أو النصفين معا بصورة واضحة فى التعلم والتفكير، فإن النتائج المعروضة فى الجدولين (٣)، (٤) لم تبين أية فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث سواء فى الأداء الحركى - البصرى المنفرد أو الأداء الحركى - البصرى الثنائى. وتشير هذه النتيجة إلى أن المجموعات الثلاث تتعامل مع المهارات الحركية سواء باستخدام اليد المفضلة أو اليدين معا بنفس الطريقة وإن اختلفت فى أسلوب تفكيرها. ومما يعزز هذه النتيجة ضعف العلاقة الارتباطية بين درجات التلاميذ على اختبار نصفى الدماغ وأدائهم الحركى.

وربما تعود مثل هذه النتيجة إلى كون الدماغ كوحدة واحدة مسئول عن أداء المهارات الحركية ويرتبط برمته بالعمل الحركى (تان، ١٩٩٢). وترى آنيت (١٩٩٥) أن الخطط والطرائق المستخدمة فى القيام بالمهارات الحركية يتحكم بها مجموعة من أجزاء الدماغ وليس جزءا واحدا بعينه. وفى السياق نفسه يؤكد ريوج وسيسيرو (١٩٩٤) أننا لا نستطيع أن نجزم بأن كلا النصفين منفصلين عن بعضهما البعض وأن الأفراد يستخدمون كل نصف من نصفى الدماغ أو النصفين معا وفقا لنظام معين خاص بالتآزر الحركى - البصرى أو القدرات المكانية. وقد لخص فيلدمان (١٩٩٧) هذه الفكرة على أساس أن كلا نصفى الدماغ يتعامل مع أنواع مختلفة من المعلومات ولكن يجب التأكيد على أن كلا النصفين قادر على الفهم والمعرفة والوعى بالعالم المحيط بنا وإن كان - ربما - بطريقتين مختلفتين. ويعود العمل المستقل للنصفين للسماح لأبعاد التفكير المختلفة أن تتحقق (هيلينجى ١٩٩٣، Hellinge).

وبالنسبة للفروق بين الذكور والإناث فى استخدام نصفى الدماغ، فدلت النتائج (انظر جدول رقم ٥) على تفوق الذكور فى استخدام النصف الأيمن من الدماغ وربما فى هذا إشارة إلى تفوق الذكور على الإناث فى النواحى غير اللغوية (آنيت، ١٩٨٥؛ ريلاينك، بل وجاتس، ١٩٨٧). غير أن الفروق فى استخدام النصف الأيسر من الدماغ والنصفين معا كانت غير دالة. وتتماشى هذه النتيجة مع النتيجة التى توصل إليها البيلى (١٩٩٣). كما تنسجم هذه النتيجة، ولو بشكل بسيط، مع كثير من الدراسات السابقة التى تظهر تفوق الإناث على الذكور فيما يتعلق باستخدام النصف الأيسر من الدماغ (روبينك، بل وجاتس، ١٩٨٧؛ كوران، ١٩٩٣) والنصفين معا (سليمان، ١٩٨٤؛ اليوتى، ١٩٨١). ومن جهة أخرى تشير هذه النتيجة إلى أن الفرق فى استخدام نصفى الدماغ بين الذكور والإناث يختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى ومن بيئة إلى أخرى، وهو يتفق مع ما اقترحه سينج (١٩٩٠) فى هذا الصدد. كما أنها تعزز الرأى الذى يرى أن الدراسات الخاصة بعمل نصفى الدماغ لم تدلل بصورة قاطعة على وجود طرق متميزة للتفكير بالنسبة لكل جنس على حدة.

وفيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث فى التآزر الحركى البصرى، الفردى الثنائى، فتدل النتائج (انظر جدول رقم٦) على تفوق الإناث فى كلا النوعين. وربما يعود السبب إلى العوامل الاجتماعية المرتبطة باتجاهات المجتمع نحو التربية البدنية لكل من الذكور والإناث (بيت،١٩٩٤؛ باترسون وفورسيت ، ١٩٩٠) التى تشجع الإناث على ممارسة المهارات الحركية الدقيقة وتشجع الذكور على ممارسة المهارات الحركية الكبيرة التى تحتاج إلى استخدام العضلات الكبيرة وتمارس خارج أجواء المنزل (دينوسى،١٩٧٦؛ الهارون،١٩٨٧؛ توماس وفرينش، ١٩٨٥؛ كوربين،١٩٨٠؛ برانتا ،١٩٨٢). أو قد يعود السبب إلى طبيعة التوقعات والاتجاهات الاجتماعية نحو الممارسات الحركية لكل من الذكور والإناث (بيترسون وفوسيتى،١٩٩٠؛ بيت،١٩٩٤).

يشير دورين (١٩٩٢) إلى تفسير ثالث مفاده وجود نظام خاص بتنظيم العادات الحركية لدى الإناث خلف اللحاء المخى الخاص بالحركة والذى يسهم فى تحسين المهارات الحركية الدقيقة لديهن. كما أن بطء حركة ألياف عضلات الإناث مقارنة بالذكور ووجود عوائق تمنع تدفق الدم لدى الإناث والتى بدورها قد تحد من عملية توتر العضلات وانقباضها بيسر قد يعطى تفسيرا آخر لهذا الفرق (مسنر وآخرون،١٩٩٠). ولعل مرد ذلك الفرق من وجهة نظر رابعة يعود إلى العوامل البيولوجية المتعلقة بالتغيرات النمائية قبيل مرحلة المراهقة والتى تتسم بالسرعة فى النمو الجسمى والقوة البدنية لدى الذكور مقارنة بالإناث مما يجعل اهتمامهن ينصب نحو المهارات الحركية الدقيقة (أو كسيداين،١٩٨٤؛ ثوماس وثوماس، ١٩٨٨).

بينت نتيجة الدراسة الحالية أن الأطفال فى سن الثانية عشرة يستخدمون كلا نصفى الدماغ فى التفكير والتعلم أكثر من استخدامهم لنصف معين بذاته. كما أنها بينت أن الذكور أفضل من الإناث فى استخدام النصف الأيمن من الدماغ. ولم تكتشف الدراسة عن طبيعة العلاقة بين استخدام نصفى الدماغ والتآزر الحركى ـ البصرى المنفرد أو الثنائى كما تم قياسهما فى هذه الدراسة فى سن الثانية عشرة. وتدعو هذه النتيجة إلى ضرورة القيام بالمزيد من الدراسات على عينات عمرية مختلفة وباستخدام مهارات حركية متدرجة فى الصعوبة والتعقيد للوقوف ـ بصورة أفضل ـ على طبيعة العلاقة بين المهارات الحركية وطريقة استخدام نصفى الدماغ.

المراجع العربية

١ـ بوزان، طونى (١٩٩٠). استخدم عقلك. ترجمة عبد الله مكى. بيروت: دار البيان العربى.

٢ـ حمدان، محمد زياد (١٩٨٥). خرائط أساليب التعلم. عمان، الأردن: دار التربية الحديثة.

٣ـ الطحان، محمد خالد، الطواب، سيد، ومحمود، نبيل (١٩٨٩). أسس النمو الإنسانى (ط٣). دبى: دار القلم.

٤ـ القريوطى، يوسف؛ السرطاوى، عبد العزيز؛ الصمادى، جميل (١٩٩٥). المدخل إلى التربية الخاصة. دبى: دار القلم.

سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة

٦ـ علاونه، شفيق (١٩٩٤). سيكولوجية النمو الإنسانى «الطفولة». عمان، الأردن: دار الفرقان.

٧ـ عيسى، محمد رفقى (١٩٨٣). النمو المعرفى عند بياجيه وعمل النصفين الكرويين للمخ. مجلة العلوم الاجتماعية، ٤، ١٥٣ ـ ١٦٣.

٨ـ محمد، عواطف، ومطاوع، ابراهيم (١٩٨٠). التربية النفسية الحركية فى دور الحضانة. القاهرة: دار المعارف.

٥ـ عبد الرحيم، فتحى السيد، وبشاى، حليم السعيد (١٩٨٠).

المراجع الأجنبية

9-**Albaily, M. A.** (1996). Inferred hemispheric style and problem - solving performance. Perceptual and Motor Skills, 83, 427- 434.

10-**Albaily, M. A.** (1993). Inferred hemispheric thinking style, gender, and academic major among United Arab Emirates college students. Perceptual and Motor Skills, 76, 971 - 977.

11- **Al - Haroun, M. R.** (1987). A comparative study of age and sex in gross motor skills among children 4- 10 years old in the State of Kuwait. International Journal of Physical Education, 24, (4), 14 - 20.

12- **Alioti, N. C.** (1981). Intelligence, handednes, and cerebral hemispheric in gifted adolescents. Gifted Child Quarterly, 25, 37- 41.

13- **Annett, M.** (1985). Left, Right, Hand Brain: The Right Shift Theory. London: Lawerence Erlbaum Associates Ltd.

14-**Bailer, I., Doll, L.&Winisberg, B.G.** (1974). A modified Lincoln - Oseretsky Motor Development Scale: provisional standardization. Perceptual and Motor Skills, 38, 599- 614.

15-**Barrett,D.**(1988).Hemisphere asymmetry for sequential memory mediated by manual responses. Dissertation Abstracts International, 50, (8), February, 1990 (2426 A).

16-**Belger, A** (1993). Influences of hemispheric specialization and Interaction on task performance. Dissertation Abstracts International, 50 (8), February 1990 (2426 A).

17- **Bitner, B.L.** (1996). Interactions between hemisphericity and learning type, and concept mapping attributes of preservice and inservice teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. St. Louis, MO, March 31- April 4, 1996.

18- **Bracken, B. A., Ledford, T.L., & McCallum, R.S.**(1979). Effects of cerebral dominance on college - level achievement. Preceptual and Motor Skills, 49, 445 -446.

19-**Branta,C.F.** (1982). Physical growth and motor performance. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 53, 38-40.

20- **Bruininks, R. H.** (1978). Bruininks- Oseretsky Test of Motor Proficiency. Circle Pines, Minn: American Guidance Service.

21- **Cratty, B. J.** (1986). Percepual and motor development in infants and children (3rd. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.

22- **Cratty, B. J.** (1972). Physical Expressions Intelligence. Englewood Cliffs, NJ: Printice- Hall, I nc.

23- **Coran, S.** (1993). The lateral preference inventory for measurement of handedness, footedness, eyedness, and earness: norms for young adults. Bulletin of the Psychonomic Society, 31, (1), 1- 3.

24- **Corbin, C. B.** (1980). Motor development: a synthesis. In C. B. Corbin (ed). A textbook of motor development. Dubuque, LA: Wn. C. Brown.

25- **Cumbee, F. Z.** (1954).A factorial analysis of motor co- ordination. Research Quarterly, 25, 412-428.

26- **Denckla, M. B.** (1974). Development of motor coordination in normal children. Developmental Medicine and Child Neurology,16, 729-741.

27- **Dennison, P. E. & Dennison, G.E.** (1986). Brain Gym. Simple activities for whole brain learning. Teaching Guide. Glendale, C A. (ED 328 - 436).

28- **Di Nucci, J. M.** (1976). Gross motor performance: a comprehensive analysis of age and sex difference between boys and girls ages six to nine years. In J. Brockhoff (ed). Physical education, sports and the science. Eugene, OR: Microform Publication.

29- **Doreen, K.** (1992). Sex differences in the brain. Scientific America, September, 267, (3), 81-87.

30- **Fairweather, M. M. & Sidway, B.** (1994). Hemispheric teaching strategies in the accquisition and relation of a motor skills. Research Quarterly for Exercise and Sport, 65, (1), 40-47.

31- **Fledman, R.** (1997). Essentials of understanding psychology. New York: The McGraw- Hill Company.

32- **Fleischman, E.A.** (1964). The structure and measurement of physical fitness. Englewood Cliffs, N. J: Prentice - Hall, Inc.

33- **Gadzella, B. M.** (1995). Differences in academic achievement as a function of scores on hemisphcrity. Perceptual and Motor Skills, 81, 153-154.

34- **Gallahue, D. L.** (1982). Understanding motor development in children. New York: Macmillan Publishing Company.

35- **Garcia,C.** (1994). Gender differences in young children's interaction When learning fundamental motor skills. Research Quarterly for Exercise and Sport, 65, (3), 213-225.

36- **Garfiel, E.** (1923). The measurement of motor ability. Archives of Psychology, 9, 1-47.

37- **Gladstone, M., Best, C. T., & Davidson, R.** J. (1989). Anomolous bimanual coordination among dyslexic boys. Developmental Psychology, 25, (2), 236-246.

38- **Goodate, M.A.** (1988). Hemispheric differences in motor control. Behavioural Brian Research, 30, 203-214.

39- **Gouchie, C& Kimura, D.** (1991) The relaltionship between testoster - one levels and cognitive ability patterns. Psychoneuroendocrinology, 16, 323- 334.

40- **Grant, W. W., Boelsche, A. & Zin, D.** (1973).Development pattern of two motor functions. Developmental Medicine and Child Neurology, 15, 171-177.

41- **Guilford, J. B.** (1958). A system of psychomotor abilities. American Journal of Psychology, 71, 164-174.

42- **Hall, j. A. Y.& Kimura, D.** (1995). Sexual orientation and performance one sexually dimorphic motor tasks. Archives of Sexual Behavior, 24, 395-407.

43- **Harney,D. M. & parker,R.** (1972). Effects of Social Rinforcement, subject sex, and experimenter sex on children's motor performance.The Research Quarterly,43,(2),187- 196.

44- **Harrington, D.L. & Holand, K. Y.** (1991). Hemispheric specialization for motor sequencing: abnormalities in levels of programming. Neuropsychologia, 29, 147-163.

45- **Harrow, A. J.** (1972). A taxonomy of the psychomotor domain. New York and London: Longman.

46- **Hellinge, J. B.** (1993). Unity of thought and action: varieties of interaction between left and right hemisphere. Current Directions in Psychological Science, 2, 21-25.

47 - **Hensley, L. D., East, W. B., & Stillwell, J. L.** (1982). Body fatness and motor performance during preadolescence. Research Quarterly For Exercise and Sport, 53, (2), 133-140.

48- **Herkowitze, J.** (1980). Socio - psychological correlates to motor development. In C.B. Corbin (ed). A textbook of motor development. Dubuque, IA: Wn. C. Brown Company, Publishers.

49- **Herkowitze, J.** (1978). Sex - role expectations and motor behavior of the young child. In M. C. Ridenour, et al (eds). Motor development, issues and applications. Princeton, NJ: Princeton Book Company.

50- **Heyward, V. H., Gohanness - Ells, S. M. & Romer, J. F.** (1986). Gender differences in strength. Research Quarterly for Exercise and Sport, 57, (2), 154-159.

51- **Kaltsounis, B.** (1979). Evidence for validity of the scale, Your Style of Learning and Thinking. Perceptual and Motor Skills, 48, 177-178.

52- **Kimura, D.& Archibald, Y.** (1974). Motor functions of the left hemisphere. Brain, 97, 337-350.

53- **Kinsbourne, M.** (1982). Hemispheric specialization and the growth of human understanding. American Psychologist, 37, (4), 411-420.

54- **Kinsbourne, M.** (1975). The ontogeny of cerebral dominance. In D.A aronson and R. Reiber (Eds). Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders. NYC: New York Academy of Sciences.

55- **Koolstra, C. A & Heilman, K. M.** (1988). Motor dominance and lateral asymmetry of the globus Pallidus. Neurology, 38, (3), 388-390.

56- **Kummerow, M.** (1989). The hemispheric dominance of high school students enrolled in selected alternative education programs. Dissertation Abstracts International, 51, (3), September, 1990.

57- **Lazlo, J. I. & Bairstow, P. J.** (1985). Perceptual - motor behaviour. London: Holt, Rinehart and Winston.

58- **Lockhart, A. S.** (1980). Motor learning and motor development during infancy and childhood. In C. B. Corbin (ed). A textbook of motor development. Dubuque, IA: Wn C. Brown Company.

59- **Lockhart, A. S.** (1973). The motor learning of children. In Corbin (ed). A textbook of motor development. Dubuque, IA: Wn. C. Brown Company, Publishers.

60- **Lord, T. R.** (1990). Does the human body express a true lateral dominance? American Biology Teachers, 52, (6), 340-343.

61-**Lynes, S.C., Mott, M., Hillix, W.A., & Brown, J. W.** (1987). Components in hemispheric lateralization. Paper presented at the 67 th Annual Meeting of the Western Psychological Association. Longbeach, California, April 23-26, 1987.(E D 281 114).

62- **Malina, R. M.** (1984). Physical growth and maturation. In J. R. Thomas (ed). Motor development during childhood and adolescence. Minneapolis, M N: Burges Publishing Company.

63- **Malina, R. M.** (1980). Biology related correlates to motor development and performance during infancy and childhood. In C. B. Corbin (ed). A textbook of motor development. Dubuque, IA: Wn. C. Brown Company, Publishers.

64- **Malina, R. M.** (1973). Physical development factors and motor performance. In C. B. Corbin (ed).A textbook of motor development. Dubuque, I A: Wn C Brown Company, Publishers.

65- **Misner, J. E., Massey, B. H., Gding, S. B., Bember, M. G & Ball, T. E.**(1990). Sex differences in static strength and fatigability in three different muscle groups. Research Quarterly for Exercise and sport, 61, (3), 238-242.

66- **Molfese, D. L. & Linville, S. E.** (1986). Lateralisation and Motor Development. In H. A. Whiting & M. G. wad (eds). Themes in Motor Development. Dordrech, Netherlands: Martinus Nijhofh.

67- **Monofort, M., Martin, S. A., & Frederickson, W.** (1990). Information - processing differences and laterality of students from different colleges and disciplines. Perceptual and Motor Skills, 70, 163-172.0

68- **Morris, A. H., Williams, J. M., Atwater, A. E. & Wilmore, J. H.** (1982). Age and sex differences in motor performance of 3 through 6 year old children. Research Quarterly for Exercise and Sport. 53, (3), 214-221.

69- **Nelson, J. K.** (1983).The function of age, gender, and body size characteristics on physical fitness performance. Dissertation Abstract International, 43, (7), 1984 (227 6A).

70- **Nelson, J. K., Thomas, J. R., Nelson, K. R., & Abraham, P. C.** (1986). Gendero differences in children's throwing performance: biology and enviroment. Research Quarterly for Exercise and Sport, 57, (4), 280-287.

71- **Nishizawa, S.** (1994). Cross - cultural effects on hemispheric specialization reflected on a task requiring spatial discrimination of the thumb by Japanese and American students. perceptual and Motor Skills, 78, 771-776.

72- **O'Boyle, M. W.& Hoff, E. J.** (1987). Gender and

handedness differences in mirrortracing random forms. Neuropsychologia, 25, 977-982.

73- **Ogorek, A. J.** (1982). The influence of hemispheric brain research on the planning of elementary school learning experiences: State of the art and potential. Dissertation Abstracts International. 42, (12), June, 1983.

74- **Oxindine, J. B.** (1984). Psychology of motor learning (2nd ed). Englewood Cliffs, N J: Prentice - Hall, Inc.

75- **Paoletti, R. F.** (1982). Manipulo - spatial ability and right - hemisphere specificity. Dissertation Abstracts International, 43, (09), March, 1983.

76- **Patterson, P. & Faucette, N.** (1990). Attitudes toward physical activity of fourth and fifth grade boys and girls. Research Quarterly for Exercise and Sport, 61, (4), 415-418.

77- **Payne, G. V. & Issacs, L.D.** (1987). Human motor development: a lifespan approach. Palo Alto, C A: Mayfield; London: Eurospan.

78- **Peet, S. H.** (1994). Information use among parents of preschool - aged children: link to parents and child gender, domain of development, and child's developmental level. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April, 4-8, 1994 (ED 370718).

79- **Petty, G. C., & Haltman, F.** (1991). Learning style and brain hemisphericity of technical institute students. Journal of Studies in Technical Careers, 13, (1), 79-91.

80- **Rarick, G. L.** (1980). Motor development. Its growing knowledge base. Journal of Physical Education and Recreation, 51,(7), 26-27, 56-61.

81- **Rarick, G. L., & Dobbins, D. A.** (1975). Basic components in the motor performance of children six to nine years of age. Medicine and Science in Sports, 7, 105-110.

82- **Rathus, S.** (1988). Understanding child development. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

83- **Reynolds, C. R., Kaltsounis, B.& Torrance, E. P.** (1979). A children's form of your style of learning and thinking: preliminary norms and technical data. The Gifted Child Quarterly, 23, (4), 757-767.

84- **Reynolds, C. R., & Kaufman, A. S.** (1978). Lateral eye movement behavior in children. Paper presented at the annual meeting of the Southeastern Psychological Association, Atlanta, March, 1978.

85- **Roig, M. & Cicero, F.** (1994). Hemisphericity style, sex, and performance on a Line Bisection task: An exploratory study. Perceptual and Motor Skills, 78, 115-120.

86- **Roubinek, D. L., Bell, M. L.,& Gates, L.A.** (1987). Brain hemispheric perference of intellectually gifted children. Roeper Review, 10, 120- 122.

87- **Sautter, S.W.& Barth, J.T.** (1991). Limitation of sensory - motor screening for reading problems in the first grade. Learning Disabilities: a Multidisciplinary Journal, 2, (1), 16-20.

88- **Send, D.** (1991). Human Motor Development. New York: Mayfield Publishing Company.

89- **Sifft, J. M.** (1990). Educational Kinesiology: Empowering students and athletes through movement. Paper presented at the 57th Annual Meeting of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. New Orleans, LA. March, 28-31, 1990 (ED 320891).

90- **Singh, M.** (1990). Neurobehavioral Hemispheric Preferences: A case of sexual dimorphism. International Journal of Neuroscience, 51, 19-23.

91- **Slaughter, M.H., Lohman, T.G. & Misner, J.E.** (1977). Relationship of somatotype and body composition to physical performance in 7- to 12 year - old boys. Research Quarterly, 48-159-168.

92- **Soliman, A. M.** (1989). Sex differences in the styles of thinking of college students in Kuwait. Journal of Creative Behavior, 23, 38-45.

93- **Springer, S. P.& Deutsch, G.** (1989). Left brain, right brain. New York: Freeman.

94- **Tan, U.** (1992). Motor stability in visumotor control of repetitive hand movements and its differential cerebral control in right- handed subjects. International Journal of Neuroscience. 56. (1-4). 103- 116.

95- **Tan, U.& Akgun, A.** (1992). Contributions of the right and left brains to manual asymmetry in hand skill in right - handed normal subjects. International Journal of Neuroscience, 65, (1-4), 11-17.

96- **Tan, U. & Kutlu, N.** (1992). Right and left hand skill in relation to cerebral lateralization in right - handed male and female subjects. The role of the right brain in right - handednes. International Journal of Neuroscience, 64, (1-4), 125 -138.

97- **Thomas, J. R. et al** (1994). Effects of training on gender differences in overhand throwing: a brief quantitative literature analysis. Research Quarterly for Exercise and Sport. 65, (1). 67-71.

98- **Thomas, J. R & French, K. E.** (1985) Gender differences across age in motor performance: ameta - analysis. Psychological Bulletin, 98, (2), 260-282.

99- **Thomas, J. R., & Thomas, K. T.** (1988). Development of geneder differences in physical activity. Quest, 40, 219- 229.

100- **Thornoton, C. D.& Peters, M.** (1982). Interference between concurrent speaking and sequential finger tapping: Both hands performance decrement under both visual and nonvisual guidance. Neuropsychologia, 20, 162 - 169.

101- **Toombs, N. J.** (1981). Differences in Lateral eye movement and hemispheric dominance associated with ability to recall verball and non - verbal stimuli: Dissertation Abstracts International, 42, (09), March, 1982.

102- **Torrance, P. E.** (1987). Some evidence regarding development of cerebral lateralization. Perceptual and Motor Skills. 64, 261- 262.

103- **Torrance, E. P., Reynolds, C. R., Ball, O.E. & Riegel, T. R.** (1978). Revised normstechnical manual for Your Style of Learning and Thinking.Athens, G A:Department of Educational Psychology, University of Georgia.

104- **Torrance, E. P., Reynolds, C. R., Riegel, T,. & Ball, O.** (1977). Your Style of Learning and Thinking: Preliminary norms, abbreviated technical notes, scoring keys, and selected references. Gifted Child Quarterly, 21, (), 563- 573.

105-**Vandenberg, S. D** (1964) Factor analytic studies of the lincoln Oseretsky Test of Motor Proficiency. Perceptua and Moto Skills, 19,2341.

106- **Van Kleek, M.H.** (1989). Hemispheric differences in visual passing. Dissertation Abstracts International, 50, (12), June, 1990.

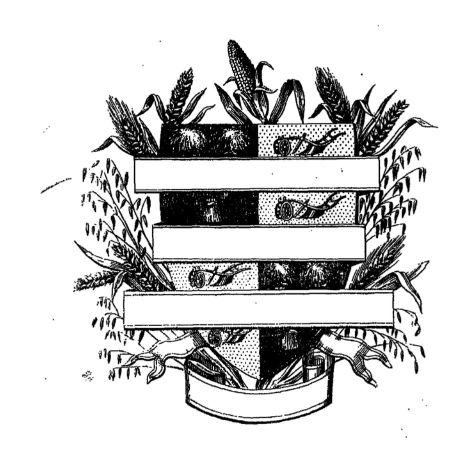
107- **Van Cleaf, D. & Schkade, L.** (1989). The brain Hemisphere preferences of student teachers with selected academic majors. Teacher Education and Practice, 5, (2), 39- 44.

108- **Warchock, P.** (1981). The rationale, design, implementation, and evaluation of a curriculum on hemisphericity for teachers. Dissertation Abstracts International. 42. (1), May, 1982.

109- **Wilson, G. O.** (1982). Hemisphere dominance and student performance in an engineering graphics course. Dissertation Abstracts International, 43, (09), March, 1983 (2952 - A).

110- **Zalanowiski, A. H.** (1990). Music appreciation and hemisphere orientation: visual versus verbal involvement. Journal of Research in Music Education, 38, (3), 197-205.

111- **Zenhausern, R.** (1978). Imagery, cerebral dominance, and style of thinking: a unified field. Bulletin of the Psychonomic Society,12,381-384.



علاقة الاعتماد ـ الاستقلال عن المجال بالإبداع

د . شاكر عبدالحميد

قسم علم النفس

كلية الآداب ـ جامعة القاهرة

مقدمة

عرفت الأساليب المعرفية Cognitive Styles على أنها أشكال سلوكية تكيفية، ثابتة نسبياً ومتسقة ذاتياً، وأنها تتوسط الطرائق التى ينشط المرء أو يتعامل من خلالها مع المعلومات (Tinajero et.al, 1993) كما عرفت بأنها «الشكل الخاص من أشكال حل المشكلات الذى يتنباه المرء فى صياغته للواقع وفى تعامله معه» (Forisha, 1983) وعرفت أيضاً بأنها «الشكل المميز الذى يفكر المرء من خلاله فى مشكلة، ومن ثم يدرك أحد الحلول لها، ثم يستخدم هذا الحل بالطرائق المختلفة الممكنة له» (Goldson, 1984) .

وكما نلاحظ فإنه فى كل التعريفات السابقة هناك تأكيد على فكرة الشكل الخاص الذى يتم به النشاط باعتباره محوراً خاصاً أو جوهراً للأساليب المعرفية، وإن كان بعض العلماء. أمثال وتكن H.Witkin وجودا نف R.Goodenough يرفضون قصر معنى الأسلوب المعرفى على الشكل فقط ويؤكدون أهمية إضافة الهدف الذى يتم الوصول إليه من خلال هذا الشكل فى الاعتبار وأن المسألة فى حالة الاستقلال ـ ليست مجرد الاعتماد على الهاديات البصرية أو الجسمية ،ولكن أيضاً كيفية توظيف هذا الاعتماد للوصول إلى هدف معين (Witkin & Goodenough, 1981, P. 58) . توحد الأساليب المعرفية بين المتغيرات الخاصة بالشخصية (المتغيرات المزاجية خاصة) والمتغيرات المعرفية، فى إطار معرفى واحد وهى تؤثر على صورة الذات لدى الفرد، وعلى رؤيته للواقع، وعلى تعامله معه، وعلى أسلوب حياته، وهى تشير إلى كيفية اقترابنا من مشكلة ما، بشكل خاص، ومن العالم المحيط بنا بشكل عام (Forisha, 1983) وقد حدد ،برودزنسكى P. M Brodzinsky ثلاث خصائص مشتركة بين الأساليب المعرفية هى: (١) أن الأساليب المعرفية هى أشكال مميزة للحياة تظهر فى النشاط الإدراكى والعقلى للأفراد. (٢) إنها تمثل أشكالاً ثابتة نسبياً ومتسقة ذاتياً من أشكال التكيف. (٣) إنها تقيم الروابط أو العلاقات بين الجوانب الشخصية أو المزاجية لدى الأفراد. (Paremo & Tinajer, 1990) .

وقد ميز العلماء بين الأساليب المعرفية والقدرات، كما ميزوا بينها وبين الضوابط والتفضيلات المعرفية وغير ذلك من المفاهيم (لمزيد من التفاصيل انظر: الشرقاوى ١٩٩٢، وانظر أيضاً: Mussen, 1983) .

وقد تعددت الأساليب المعرفية التى اهتم بها العلماء بحيث بلغ عددها ما يقرب من عشرين أسلوباً معرفياً لدى ميسيك (من خلال الشرقاوى، ١٩٩٢، ص ١٩١) وأشهرها الأسلوب الخاص بالاعتماد ـ الاستقلال عن المجال لدى وتكن وزملائه. أما كاجان N. Kagan فاهتم بالأسلوب المسمى الاندفاع ـ التأمل Impulsivity - Reflectivity واهتم والاش M.A. Wallach وكوجان بالأسلوب المعرفى المسمى ،سعة، الفئة، (Schmech,Category breadth 1988, P.8) بينما استخدم كيربى J.R. Kirby مصطلحات مثل الإجمالى والتحليلى (Kirby, 1988) . وفضل باسك G.Pask التعامل مع الأساليب الكلية والمتسلسة Holistic and Seriagistic (Pask, 1988) واستخدم تورانس P.E Torrance وزملاؤه مفهوم أسلوب السيطرة المخية Hemisphesity Style أو أساليب التعلم والتفكير Styles Of learning and thinking للإشارة إلى الأساليب المفضلة لدى الأفراد فى التعامل مع المعلومات انتباهيا وإدراكيا ومعرفيا، ومن ثم ميزوا وبما يتفق مع الدراسات الحديثة حول فسيولوجيا المخ البشرى بين من يفضل الأسلوب الخاص بوظائف النصف الأيسر من المخ والنصف الأيمن منه، ثم من يفضل الأسلوب الخاص بوظائف المخ التكاملى أو الكلى. (Torrance et al, 1977, Torrance & Rock(enstein, 1988

وقد اقترح كيربى أن الأفراد يتحركون ارتقائياً بدءا من أشكال التعامل الإجمالية مع المعلومات إلى الأشكال التحليلية ثم مع استمرار الارتقاء، تمتزج العمليات الإجمالية مع العمليات التحليلية من أجل الوصول إلى مركب من الأساليب المعرفية (Kirby, 1988) المركب أو

المزيج اسم الأسلوب المتعدد Versatilile (Pask, 1988) Style وفى ضوء أسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال قال كيربى بأننا نبدأ ارتقائياً كمعتمدين على المجال بدرجة كبيرة، ثم نكتسب المهارات الخاصة بالاستقلال عن المجال مع استمرار الارتقاء. لكن المستوى الأعلى من الارتقاء لن يؤدى بنا إلى الوصول إلى درجة مرتفعة جداً من الاستقلال عن المجال، بل إلى التكامل بين المهارات الخاصة (بالاعتماد والمهارات الخاصة بالاستقلال). ومن خلال أسلوب واحد مرن يأخذ مزايا كل أسلوب من الأسلوبين السابقين (الاعتماد - الاستقلال). (Kirpy, 1988) وإلى مثل هذه الوجهة من النظر كان قد ذهب وتكن - ومعه جودانف - فى آخر كتاباتهما معاً. (Witkin & Goodenough, 1988).

وكذلك فعلت باسكوال ليون J.Pascual - leone فى محاولتها المتميزة للجمع بين الأطر النظرية الخاصة بوتكن وبياجية J.Piaget جيلفورد (Pascual Leone,Guilford 1989).

كما أشرنا، فإن الأسلوب المعرفى الخاص بالاعتماد الاستقلال عن المجال هو الأسلوب الذى استأثر بالاهتمام الأكبر من جانب العلماء، ربما لأن الاهتمام به بدأ منذ وقت مبكر (أواخر الأربعينيات)، وربما لأنه يظهر فى مجالات نفسية عديدة، كما أنه يقدم تصوراً متماسكاً حول الفروق الفردية فى السلوك. بل لقد أدى هذا التكرار لظهور هذا الأسلوب فى مجالات سلوكية عديدة إلى افتراض وجود أساس بيولوجى له فى الجهاز العصبى للإنسان، ومن ثم ظهرت افتراضات حول وجود صلة ما بين هذا الأسلوب وبين تنظيم المخ البشرى خاصة ما يتعلق منها بانقسام هذا المخ إلى نصفين كرويين لكل منهما وظائفه المختلفة شكلاً، ومضمونا (Tinajero, et.al, 1933). أظهرته بعض الدراسات من ارتباطات بين وظائف النصف الأيسر اللغوية والاعتماد على المجال وبين وظائف النصف الأيمن البصرية أو الشكلية أو المكانية وبين الاستقلال عن المجال، فإن «وتكن» «وجودانف» يعتبران هذه النتائج غير حاسمة (Witkin & Goode-nough, 1981. P. 52).

لكن هذين الباحثين يشيران أيضا إلى أن التعامل بين المهارات الاجتماعية التى يتميز بها المعتمدون والمهارات البصرية المكانية التى يتميز بها المستقلون للوصول إلى قدر كبير من المرونة التكيفية، أو ما يسميه وتكن بالحراكية Mobility هو أمر يستحق أن يناضل الإنسان ومؤسساته التربوية من أجله (Witkin & Goodenough, 1981, (P. 62.

يعتقد الباحث الحالى أن واحداً من أخصب المجالات التى يمكن أن تتجلى فيها هو العلاقات التفاعلية بين الاعتماد والاستقلال هو مجال الإبداع. فقد كشفت بعض الدراسات عن أن الأشخاص الذين يحددون بسرعة موضع الشكل المتضمن - أو المضمر - ضمن مجموعة من الأشكال هم الأكثر احتمالا أن يكونوا من المبدعين المرنين (Popplestone & Mcpherson).

كذلك أشارت بعض الدراسات إلى أن الاستقلال عن المجال يرتبط بوجود درجة مرتفعة من الخيال والأحلام، وكذلك درجة ملحوظة من التحكم فى الصور العقلية من أجل حل المشكلات - وأن الأشخاص المستقلين، وكذلك الذين يحلمون ويعرفون أثناء الحلم - أنهم يحلمون وهو ما

يسمى بالأحلام المنيرة Lucid Dreams تزداد إبداعاتهم مقارنة بغيرهم (Gackenbash & Heilman, 1985).كذلك فإن جيلفورد قد طالب بالمزيد من الاهتمام بدراسة العلاقة بين الأساليب المعرفية، خاصة الاستقلال - الاعتماد، والإبداع. وقال بأنه إضافة إلى القدرات التى تعد الشخص للأداء الإبداعى. هناك منطقة من السمات تعرف بالأساليب المعرفية ينبغى وضعها فى الاعتبار. يقول جيلفورد - هناك عدد من السمات تتعلق بما يفضله أو يلجأ إليه العديد من الموهوبين والمبدعين «إنها تتعلق بالطرائق التى يؤدى الأفراد بها العمل أكثر من تعلقها بمدى جودة أدائهم لها»، وقد أطلق جيلفورد على هذه الأساليب مصطلح الوظائف العقلية التنفيذية، وقال بأن أفضل الأمثلة عليها وأكثرها تناسباً مع موضوع الإبداع هو أسلوب وتكن المسمى الاعتماد – الاستقلال عن المجال (Guilford, 1987).

كذلك أشارت فوريشا B. Forisha إلى أنه أحيانا ما يشار إلى التفكير الافتراقى (أو الإبداعى) على أنه أسلوب معرفى، وأحيانا ما يتداخل تعريف الإبداع مع تعريف بعض الأساليب المعرفية كما حدث لدى ولش G. Welsh مثلاً وأنه قد نظر غالباً إلى المستقلين على أنهم من المبدعين، لكن دراسات أخرى أشارت إلى أن المستقلين ليسوا بالضرورة، من المستقلين، وأن المرونة شرط أساسى كى يتحرك الفرد من مجرد كونه مستقلاً إلى أن يكون مبدعاً (Forisha, 1983).

رغم الأهمية الخاصة بالعلاقة بين الاعتماد الاستقلال عن المجال والإبداع فإن هذه المنطقة البحثية لم تحظ بما كانت تستحقه من دراسات مناسبة؛ وكما سنلاحظ خلال عرضنا للتراث القليل المتوفر هنا؛ فإن هذه الدراسات كانت قليلة ومتقطعة أو متباعدة بشكل عام؛ بل إن وتكن وزملاءه لم يهتموا بهذا الموضوع ولو بطريقة عابرة ما يتناثر فى كتاباتهم من إشارات إلى أهمية المرونة فى كافة جوانب السلوك؛ فهذه القدرة ذات أهمية كبيرة فى تقرير كفاءة الاستراتيجية التى يتحتم على الشخص أن ينميها لإنجاز عمليات التوافق التى تزداد مع تعقد واطراد الارتقاء (سويف ١٩٦٨، ٥).

ولعل الإبداع هو واحد من ظواهر السلوك التى تظهر فيها أهمية هذه الجوانب بشكل خاص وكما أظهرت ذلك دراسات عديدة ولذلك، فإن الدراسة الحالية هى محاولة لإلقاء الضوء على هذه المنطقة من السلوك الخاصة بالاستقلال عن المجال والإبداع.

ونعرض فيما يلى لبعض الجوانب الخاصة بأسلوب الاعتماد - الاستقلال، ثم نتبع ذلك بعرض الدراسات السابقة التى أجريت حول العلاقة بين الأسلوب والإبداع.

الاعتماد - الاستقلال كأسلوب معرفى

أشارت التجارب التى بدأها وتكن وزملاؤه منذ أواخر أربعينيات هذا القرن إلى أن بعض الناس يعتمدون على المعلومات البصرية، أو الخارجية، أكثر من اعتمادهم على المعلومات الخاصة بالوضع الجسمى فى تعديل إدراكاتهم، بينما يعتمد آخرون على الإحساسات الجسمية الخاصة بهم أكثر من اعتمادهم على الهاديات البصرية Visual Cues المحيطة بهم. وقد أطلق «وتكن» على الفئة الأولى اسم المعتمدين Field Dependent وعلى الثانية اسم المستقلين عن المجال Field Independent، ولا تشير هذه التسميات - المجال - إلى نمط معين كما يقول جيلفورد «وذلك لأن

الأفراد لا يستجيبون لنوع واحد من المعلومات دون غيره، لكنهم يعتمدون على نوع واحد من هذه المعلومات البصرية أو الداخلية، أكثر من الآخر. (Guilford, 1980).

يرتبط أسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال بشكل وثيق بمفهوم فيرنر Werner عن عن التمايز السيكولوجى Psychological Diferentiation فقد أشار فيرنر وتلاميذه إلى أن الارتقاء الإدراكى والمعرفى يتقدمان فى مراحل متشابهة، ففى البداية يدرك الأطفال الأشياء بشكل كلى غير متمايز، ويستجيبون للموضوعات باعتبارها كليات غير متبلورة دون ظهور أجزاء محددة فيها، وفى مرحلة تالية من الارتقاء يكون لديهم القدرة على تقسيم الشىء المدرك إلى أجزاء مكونة وتوجيه انتباههم إلى هذه الأجزاء، ثم فى المرحلة النهائية من الإدراك يكون الأطفال قادرين لا على توجيه انتباههم إلى الأجزاء فحسب، بل وإلى إعادة تكوين الكل أو إعادة تشكيله من خلال الأجزاء، بشكل تدريجى أو هيراركى - كلى متكامل، أى يكون ممكنا بالنسبة لهم إخضاع بعض الإدراك لأجزاء أخرى من خلال ترتيب تدريجى، ومن ثم يمكنهم جعل الموضوع الكلى متسماً بمعايير معينة، وهكذا فإن البناء المعرفى للطفل الصغير يكون أقل تمايزا وأكثر إجمالية، ثم تأتى بعد ذلك عمليات التمايز والتفصيل والتنظيم والتركيب وفقاً للأهمية: أى تنظيم المفاهيم البسيطة فى أنماط ومعايير كلية. (Harris 1963, P.180, Kimble, 1980, P. 283), وانظر أيضا: (عبدالحميد، ٩٨٩ص ٣٥، ٣٩).

وتعتبر فكرة التمايز السيكولوجى مناظرة بدرجة، ما للظواهر البيلوجية الخاصة بتحول الخلايا المتجانسة إلى خلايا متخصصة، وفى علم النفس يشير هذا المصطلح إلى تغير السلوك من الاستجابية الإجمالية لدى الأطفال إلى الوظائف المتكاملة - والمتخصصة فى نفس الوقت - لدى الراشدين (Popplestone & Mc Pherson, 1988). وانظر أيضا: أبو حطب، ١٩٩٠، ص ٢٩٣ - ٢٩٤).

كان فيرنر يقول بأن الارتقاء يشتمل على زيادة فى التمايز والتكامل التنظيمى (الهيراركى) وأن السلوك البدائى والمبكر هو سلوك إجمالى ومسهب ويفتقر إلى تمايز مناطق النشاط المختلفة. ومع تقدم الارتقاء إلى المستويات العليا تصبح الوظائف أكثر تمايزا عن بعضها البعض، كما تصبح الأجزاء أكثر قابلية للفحص والإدراك، داخل الكل غير المتبلور أو غير المنظم، وهكذا تصبح الأجزاء أو المكونات وحدات مستقلة، ولكنها مترابطة بانتظام أيضاً، ويقول فيرنر إن هذه النظرية تقرير اتجاه الارتقاء الذى وجد فى ظواهر سيكولوجية عديدة كالإدراك والتفكير والتعلم والانفعالات واللغة (Through Bloom-berg, 1967).

ورغم أن وتكن قد استفاد كثيراً من مفهوم التمايز الإدراكى لدى فيرنر، إلا أنه مال إلى إهمال مفهوم التنظيم الهيراركى كما يشير بلومبرج، ويرجع هذا كما قال وتكن نفسه إلى أن الفرد الأكثر نضجاً يتكون لديه مدى كبير من العمليات المختلفة ارتقائيا تحت تحكمه من الفرد الأقل نضجاً، وأن التمايز يسبق التكامل الهيراركى حيث إن العناصر ينبغى التمييز بينها قبل أن يتم تركيبها لتكوين مركبات جديدة، وقد انتقد بلومبرج بشدة إهمال وتكن لهذا الجانب من مفاهيم فيرنر (Bloomberg, 1967).

تتمثل مظاهر التمايز فى النظام كما يشير ويتكن وجودانف فى المظاهر الثلاثة التالية:-

١- إمكانية الفصل بين ما هو ذاتى وما هو غير ذاتى، وحيث تكون الحدود بينهما قد تم إرساؤها على نحو جيد.

٢- القدرة على الفصل بين النشاطات النفسية وبعضها البعض، حيث يمكن الفصل بين التفكير والسلوك أو بين الانفعال والإدراك إلى آخره وأيضاً التمييز بين هذه النشاطات من خلال تحديد الوظائف الخاصة بكل منها. وهذه النشاطات رغم أنها تكون قابلة للانفصال - مع تزايد التمايز - إلا إنها تكون قابلة للتكامل أيضاً.

٣- يحدث التمايز أيضاً على المستوى العصبى الفسيولوجى مثلما يحدث على المستوى السيكولوجى ويظهر هذا على نحو خاص فى تمايز وظائف نصفى المخ وتكاملهما أيضاً (Witkin & Goodenaugh, 1981, P. 19).

الخلاصة أن فرض التمايز كما صاغه وتكن وزملاؤه - اعتماداً على فيرنر - يقول بأن الكائن الحى يميل خلال ارتقائه إلى تحقيق قدر من التركيب البنائى Structural. Compgetxity والتخصص الوظيفى Functional Spe-cialization والاستقلال Autonomy فى علاقته بالبيئة ويرتبط ذلك كذلك بما تم تبنيه فى الدراسات العصبية من تصور فحواه أنه يحدث تخصصا تدريجيا عبر الارتقاء، فى الأجزاء المختلفة من أجل القيام بوظائف مختلفة ومن ثم يحدث نوعا ما من السيطرة المخية، وإن كانت النتائج الخاصة بهذا التصور الأخير والسيطرة المخية، مازالت متعارضة (Witkin & Goodenough, 1981, P.19, Pa-remo & Tinajero, 1990).

وتعتبر الدرجة المتزايدة فى التمييز بين ما هو ذاتى وما هو غير ذاتى وما يصاحب ذلك من استدخال للآليات المنظمة للسلوك خلال سنوات النمو المختلفة من المفاهيم الأساسية فى محاولة وتكن لتفسير العلاقة الملاحظة بين الإدراك والسلوك (Goodenough, 1990) نشأ مفهوما الاعتماد على المجال Field Dependence والاستقلال عن المجال Feild Independence نتيجة للبحوث التى أجريت على كيفية تعرف الفرد على الوضع الرأسى أو العمودى الخاص بجسمه والوضع المائل الخاص بالأشياء المحيطة به. وتعتبر المحافظة على هذا الوضع الرأسى أو العمودى شيئاً يسيرا وربما عملية آلية أو تلقائية فى الظروف العادية. ولكن عندما يحدث تشويه أو تحريف فى إدراك المحور الرأسى، أو المحور الأفقى، فى إدراكهما معاً يحدث الارتباك والضيق وفقدان التوجه النسبى لدى الأفراد ومن ثم يحدث اضطراباً فى إدراكاتهم بطرائق عديدة. وتعتبر الخبرات غير السارة التى يشعر بها المسافرون بالبحر عندما يواجهون الأفق غير المستقر على نحو متكرر أمثلة معروفة لهذه الاضطرابات الإدراكية. كذلك فإن عالم الفسيولوجيا التشيكى بيركنج J.E. Pur-kinje (١٧٨٧ - ١٨٦٩) قد لاحظ أنه عندما كان يركب الحصان فى عرض خاص للفرسان يتم القيام فيه ببعض الحركات يبدو سطح الأرض كما لو كان مائلاً.

وقد كان المهتمون بتجهيز الحدائق العامة الخاصة بالملاهى وألعاب التسلية منتبهين لمثل هذه التحريفات الإدراكية وقاموا بمضاعفتها فى ألعابهم. كذلك قد يشعر قائدو الطائرات بالارتباك والحيرة عندما يكون المجال البصرى غامضاً من خلال كثافة الضباب والسحب (Popplesone & Mcphereson 1988). قام العلماء - من وقت لآخر - بفحص العوامل المؤثرة فى إدراك الأجسام الرأسية، وابتكروا أدوات تعمل على تحريف ما يرى وما يحس، وكان هناك ما يشبه الإجماع على أن

المعلومات البصرية والمعلومات الخاصة بوضع المرء الجسمي Postural تلعب دورها الكبير هنا، لكن لم يكن هناك اتفاق حول الأهمية النسبية لكل عامل، كما كانت معلومات محدودة حول الطرائق المختلفة التي تتفاعل من خلالها البيانات الحسية المختلفة (Pop-plestone & Mepherson, 1988) واستمرت دراسة هذا الموضوع تأخذ طابعاً سردياً أو حكائياً غير متكامل حتى بدأ هرمان وتكن H.A. Witkin سلسلة من التجارب في أربعينيات هذا القرن (العشرين). وقد كانت التجارب الأولى مركزة حول تأثير الهاديات البصرية والهاديات الخاصة بالوضع الجسمي على الإدراك ولعل عرضا مختصرا لإحدى هذه التجارب قد يوضح تلك التصميمات التجريبية التى اتبعها وتكن وزملاؤه.

تعددت المواقف التى أمكن فيها قياس حالة الفرد بالنسبة لهذه الأساليب، وكان أولها الموقف التجريبي الذى يعرف باسم اختبار تعديل الجسم Body Ad- testment justment بهدف معرفة كيفية إدراك الفرد لموضوع جسمه فى الفراغ، حيث يجلس الكرسى داخل حجرة صغيرة مائلة داخل حجرة المختبر ويطلب منه أن يعدل من وضع جسمه فى اتجاه رأسى - بينما تبقى الحجرة الصغيرة فى وضعها المائل.

وقد كشفت النتائج عن أن الأشخاص المعتمدين يقومون بتعديل وضع الجسم فى اتجاه ميل الحجرة، معتمدين فى ذلك على المجال المرئى المحيط بهم كمرجع أساسى فى تحديد وضع الجسم. أما الأشخاص الذين يتميزون بالاستقلال فيعملون على تعديل وضع الجسم بحيث يصبح فى وضع رأسى بدون اعتبار لدرجة ميل الحجرة الصغيرة، معتمدين فى ذلك على الخبرات والمعلومات الناتجة عن الإحساسات الداخلية كمراجع أساسية فى إدراك الموقف. وقد وجدت فروق مشابهة فى موقف تجريبى آخر يعرف باسم اختبار المؤشر والإطار Rod and Frame Test يجلس الشخص فى حجرة مظلمة كليًا فى مواجهة إطار مربع مضىء مائل، بداخل مؤشر مضىء مائل أيضا، ويطلب من الشخص تعديل وضع المؤشر فى اتجاه رأسى، بينما يبقى الإطار فى وضعه المائل وقد كشفت النتائج أن المعتمدين يميلون إلى وضع المؤشر فى اتجاه زوايا الإطار كأساس فى تحديد الوضع الرأسى للمؤشر، بينما يحرك المستقلون المؤشر بحيث يكون فى الوضع الرأسى أو قريبًا منه بدون اعتبار لدرجة ميل الإطار، معتمدين فى ذلك على المعلومات الصادرة عن الإحساسات الداخلية (الشرقاوى ١٩٩٢، ص٢٠٣ - ٢٥٤، وانظر أيضا: سويف، ١٩٨٣ ص٤٥ - ٥٣).

ظهرت الفروق السابقة أيضا على اختبار الأشكال المتضمنة؛ حيث يعرض على الشخص شكل هندسى بسيط لفترة زمنية محدودة ثم يقدم له بعد ذلك شكل معقد، يتضمن داخله الشكل البسيط فى صورة مطمورة أو مضمرة، ويطلب منه أن يستخرج الشكل البسيط من الشكل المعقد (الشرقاوى، ص١٩٩٢، ص٢٠٤).

يوحى تفضيل نوع معين من الهاديات بأن الشخصية تلعب دوراً جوهريا فى الإدراك المكانى ويجد هذا التفاعل بين الإدراك والشخصية هوى ما لدى العلماء الذين يغلب عليهم حب الاستطلاع ويقودهم نحو المزيد من الاستكشاف للتفاعل بين الإدراك وجوانب عديدة من شخصية الفرد. ومن ثم تزايدت البحوث التى أجريت

لاستكشاف الجوانب المختلفة لهذا الأسلوب منذ الأربعينات وحتى الآن، بحيث إن دونالد جودانف D. R.Goodenaugh وهو من الباحثين البارزين فى فريق «وتكن» البحثى يحصى ما يزيد على ألفين من البحوث والدراسات حول هذا الأسلوب خلال مايقرب من ثلاثين عاماً ومنذ الأربعينات المتأخرة من هذا القرن (Goode-nough, 1978).

وقد تزايد كم هذه البحوث على نحو خاص مع بداية محاولة وتكن وزملائه فى أواسط الخمسينات وما بعدها لاستكشاف ما إذا كان المصدر الفعلى فى القيام بالأحكام الإدراكية المكانية هو نفس المصدر الذى يتم الاعتماد عليه فى تلك الاستجابات التى لاتشتمل بالضرورة على توجه مكان. وقد تم استكشاف هذا أولا من خلال ما أطلق عليه اسم اختبار الأشكال المتضمنة Embedded Figures والذى يتكون من الأشكال أو التصميمات، ويسمح للفرد أولا بالنظر إلى الشكل المركب ثم إلى مكون فرعى منه فقط ثم يطلب منه - بينما يعود للنظر إلى الشكل المركب - أن يحدد موضع المكون أو الشكل الفرعى أو البسيط بداخله، ويكون هذا ممثلا لصعوبة ما وذلك لأن الشكل البسيط متضمن داخل تصميم أو شكل مركب بطريقة لاتجعل عملية فصله عنه أو عزله منه سهلة أو يسيرة دائماً وقد وجد أن الأفراد المستقلين كمجموعة يقومون بتحديد وتمييز الأشكال المتضمنة (البسيطة) بسرعة، بينما يأخذ المعتمدون وقتا أطول حتى يقومون بذلك. ربما لأنهم يكونون متأثرين أكثر بالبنية الخاصة بالأنماط البصرية (هاديات خارجية) وقد تحرك هذا الاختلاف بالباحثين بعيدا عن مجرد بحث الأحكام المباشرة إلى تفضيل لبحث العوامل الأكثر تجريداً. (Popplestone & mcpherson, 1988)

تمثلت التعديلات التى أدخلها وتكن وزملاءه على هذا المفهوم فى جوانب عديدة فبعد أن كانوا بربطونه أولا بالمفهوم الأوسع (العام) للشخصية بدأوا يركزون انتباههم على القدرة على كشف المتضمن أو المضمر Disembedding ability

وقامت البحوث بالتركيز على العلاقة بين السلوك المعرفى والسلوك الإدراكى. وكشفت النتائج التجارب عن أن الأفراد الذين يحددون بسرعة موضع شكل غامض هم أكثر ميلا لأن يكونوا من المبتكرين ومن المرنين. فعندما تستثار الحاجة تتوفر لديهم القدرة على التصرف بسرعة من أجل استخدام البنود المتاحة بطرائق غير مألوفة. (Papplestene & Mcphersen, 1988). ومثل هذه الاختلافات وغيرها فى الأداء ثم النظر إليها باعتبارها تمثل ميلا إما إلى ترك المجال كما هو أو إلى القيام بإعادة تنظيمه.

وقد أطلق على هذا الاختبار سلسلة من الأسماء تشتمل على الإجمالى فى مقابل التحليلى Global Versus An-alyhical. أو منحى التفصيل أو الصياغة المعرفية فى مقابل إعادة التشكيل المعرفى Articulated Approach or Cognitive Structring versus Restructring.

وأطلق على هذا الاختيار عموماً اسم أسلوب المعرفى. وبالطبع يشير المصطلح إلى تحيز ما فى اتجاه معين، وليس إلى طريقة معينة فى الاستجابة تستبعد طريقة أخرى. وقد أشار ويتكن وجودانف بأنهما يميلان إلى الاعتقاد بأنه قد يكون من المناسب أن نصف الاعتماد - الاستقلال على أنه خاص بالأسلوب المعرفى.

من المهم أن نلاحظ أن إعادة التشكيل المعرفى قد عرفت على أنها بعداً خاص بالقدرة وأن كل اختبارات إعادة التشكيل مثل اختبار الأشكال المتضمنة .EET تتطلب من الأفراد إعادة تشكيل مواد خاصة بمشكلة معينة كى يحصلوا على درجة مرتفعة وتعكس هذه الدرجة المرتفعة لذلك قدرة الشخص على مواجهة مثل هذه المتطلبات. (Wittkin & goodenongh, 1981).

خلال المرحلة المبكرة من الدراسات حول الاستقلال - الاعتماد استخدم هذا المصطلح للتعبير عن ميل إلى الأعتماد أساساً على المجال البصرى أو على الجسم كمرجعيات لإدراك الوضع الرأسى فيما بعد، فاستخدم للإشارة إلى القدرة على التعامل مع سياق مضمر فى الإدراك.

ثم أظهرت دراسات أخرى حول الفروق الفردية هذين الأسلوبين على أنهما يمثلان بعداً أكثر اتساعاً يشتمل على التحليل والتركيب خلال النشاطات العقلية والإدراكية. وقد عرف هذا البعد الأوسع على أنه المنحى التفصيلى فى مقابل المنحى الإجمالى، وتم إدراكه أيضاً على أنه قدرة.

ويقول وتكن وجودانف إنهما عندما بدآ استخدام مصطلح الأسلوب المعرفى وربما حدث فى الستينات فإنه تم تطبيقه بشكل خاص على البعد الخاص بالمنحى التفصيلى - الإجمالى. وإنهما باستخدامهما لهذا المفهوم فإنهما يقصدان التأكيد على خصائص عديدة لهذا البعد منها:

أولاً - أنه بعد مستمر ومنتشر فى الوظائف أو النشاطات الفردية وأنه يكشف عن نفسه النواحى الفعلية والشخصية والاجتماعية وأنه يرتبط فى صياغته بارتقاء الكائن ككل.

ثانياً - أنه يشتمل على الفروق الفردية فى المتغيرات الخاصة بالعملية وليس فى المتغيرات الخاصة بالمحتوى، أنه يشير إلى الفروق الفردية فى «كيف» يحدث السلوك ولايشير إلى الفروق الفردية فى «ماهية» أو «جوهر» أو محتوى هذا السلوك.

ثالثاً - هناك درجة كبيرة من الاتساق أو الاستقرار فى سلوك الأفراد أو عبر الزمن على هذا البعد.

وبسبب كون هذا البعد الخاص بالمنحى التفصيلى (التعامل الإجمالى فى مقابل التعامل التفصيلى مع المجال) كان هو البعد الأكثر ظهوراً وتخللاً فى الفروق الفردية الوظائف المعرفية فقد تم استخدام مصطلح الأسلوب المعرفى كما يشير إليه بدلا من البعد الأكثر نوعية (الأكثر تحديداً) المسمى الاعتماد - الاستقلال (أو مرونة الإغلاق Flexibility of closure) (Witkin & goodenough, 1981, pp. 56 - 57)

وقد استمرت هذه المشكلة وذلك بسبب التطبيق لمصطلح الاعتماد - الاستقلال المجالى ومن ثم اختفى التمييز عبر التراث. وقد أصبح مألوفا خلال ممارسات الباحثين - بمن فيهم وتكن وزملاؤه أن يشار إلى البعد الأكثر عمومية (التفصيلى أو التحليلى فى مقابل الإجمالى) باعتباره الاعتماد - الاستقلال عن المجال دامجين بذلك بين تحديدين (مصطلحين) كانت لهما فى البداية من مرجعيات مختلفة.

يستخدم المعتمدون أكثر من المستقلين أطر الدلالة أو المرجعيات الاجتماعية الخارجية بشكل أكبر، لكن المستقلين يعملون بدرجة أكبر من الاستقلال عن المواقف الاجتماعية، وعندما تكون المواقف الاجتماعية غامضة

ينشط المستقلون لإزالة هذا الغموض. ويظهر المعتمدون اهتماما أكبر بالآخرين، ويفضلون القرب الفيزيقى منهم، وهم منفتحون انفعالياً وليسوا متحفظين فى انفعالاتهم، وينجذبون أكثر للمواقف الاجتماعية، أما المستقلون فلايهتمون كثيراً بالآخرين، ويفضلون وجود مسافة فيزيقية بينهم وبين الآخرين وبينما يظهر المعتمدون اقتداراً أكبر فى مجال العلاقات المتبادلة بين الأشخاص، فإن المستقلين يظهرون مهارة أكبر فى مهام التحليل والتشكيل وإعادة التشكيل المعرفية، وهذان الأسلوبان لهما أهميتهما الكبيرة فى مواقف الحياة المختلفة، ولذلك فإن وتكن وجودانف لايميلان لإعطاء قيمة تفضيلية لأحد الأسلوبين على الآخر، بل إن القيمة التفضيلية الخاصة بهذين الأسلوبين - فى رأيهما - هى قيمة محايدة، لأن كلا منهما مفيد فى التكيف فى مواقف تربوية ومهنية معينة. (wit-kin & goodenough, 1977, 1981)

وقد فسر وتكن وجودانف هذا التباين فى الأساليب وفى المهارات لدى المعتمدين والمستقلين بقولهما إن الانفتاح الكبير للمعتمدين على المصادر الخارجية (البصرية أو الاجتماعية) للمعلومات قد يعمل على تنشيط ارتقاء الكفاءات التعامل مع الآخرين فى مواقف التبادل الاجتماعى، لكن هذا الانفتاح لايعمل على تشجيع ارتقاء قدرات إعادة التشكيل Restructuring المعرفية، بينما قد تعمل النشاطات المستقلة والداخلية للمستقلين على تنشيط ارتقاء مهارات إعادة التشكيل المعرفية، لكنها لاتعمل لتنشيط المهارات الخاصة بالعلاقات المتبادلة بين الأشخاص وهكذا فإن الاستثمارات المبكرة للمهارات - كما يقولان - تحدث فى مجالات مختلفة، وتتخذ بعد ذلك مسارات مختلفة، أيضا تظهر على هيئة أساليب معرفية مختلفة يمكن تصور أنها تعبر عن نفسها من خلال هذه المهارات أو بالقدرات كما يقولان - فى المجالات الاجتماعية والمعرفية المختلفة Witkin & Goodenough, 1981. P. 60

ونكتفى الآن بذكر أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسات التى أجريت على هذا الأسلوب:

١- المعتمدون أكثر تميزاً فى النشاطات الاجتماعية والمستقلون أكثر تميزاً فى المهام التى تتطلب مهارات بصرية مكانية بشكل خاص ومهارات إعادة التشكيل المعرفى بشكل عام Goodenough, 1990 Witkin & Goodenough, 1981

٢- رغم أن مسار الارتقاء الخاص بالمراهق أو الراشد يتقدم عموماً نحو مزيد من الاستقلال عن المجال، مقارنة بالأطفال، فإنه بسبب بعض الظروف الخاصة بعملية التنشئة الاجتماعية توجد فروق بين الأفراد؛ فالعائلات التى تؤكد على الطاعة تميل إلى أن تجعل أطفالها من المعتمدين على المجال بينما العائلات التى تؤكد على الانفصال التدريجى عن سلطة الوالدين تميل إلى جعل أطفالها أكثر استقلالاً عن المجال (Goodenough, 1990).

٣- المستقلون أكثر تأكيداً للذات وأقل انصياعاً أو مسايرة وأقل قابلية للإيحاء من المعتمدين (Bruno, 1986).

٤- يمكن أن يلقى أسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال دوراً ملحوظاً فى الكشف عن الميول التربوية والمهنية للأفراد؛ فالأكثر اعتمادا يميلون إلى دراسة العلوم الاجتماعية وإلى القيام بالمهن الاجتماعية كالعلاج النفسى والتمريض والعلاقات العامة

والفندقية .... إلخ، بينما يميل المستقلون إلى تفضيل العلوم الطبية والهندسة والرياضيات والفنون (الشرقاوى، ١٩٩٢ ٢٢٠ Guilford, 1980) .

٥ ـ يتميز المستقلون بوجود مستوى مرتفع من الطموح أقل تقبلاً لذاتهم وللآخرين والعكس صحيح بالنسبة للمعتمدين (الشرقاوى، ١٩٨١) .

٦ـ المستقلون أكثر إبداعا من المعتمدين (Ohnmacht & Noppe, 1985 و Mc Marris, 1971)

٧ـ الأشخاص البدناء (الذين يفرطون فى تناول طعام) أكثر ميلاً إلى الاعتماد على المجال من الأشخاص الأكثر نحافة فهم أكثر ميلاً للاستقلال عن المجال؛ وتفسير ذلك أن منظر الطعام ورائحته وحضور آخرين يأكلون هى هاديات خارجية يعتمد عليها البدناء وتحرك سلوكهم الغذائى، بينما يعتمد المستقلون على هاديات داخلية مثل كمية الطعام فى المعدة ومستويات السكر فى الدم وغيرها) (Bruno, 1986)

٨ ـ الفروق بين الجنسين فى الاعتماد ـ الاستقلال هى لصالح الذكور، فالذكور أكثر استقلالاً والإناث أكثر اعتماداً، ومع ذلك فهناك نتائج متعارضة كثيرة فى هذا الشأن (Witkin & Goodenaugh, 1993 Murphy, 1983, Copeland, 1981.

٩ـ المتعاطون للمخدرات أكثر اعتماداً على المجال من غير المتعاطين (Elkholi, 1993)

١٠ـ يتميز المستقلون بالقدرة التحليلية العالية وبدافعية مرتفعة للإنجاز وبأسلوب يتسم بالفاعلية والكفاءة فى التعامل مع مشكلات الحياة، بينما المعتمدون بالتفكير الإجمالى النشاط الاجتماعى (Goldson, 1984

١١ـ أظهرت الدراسات التى أجريت على بعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية وعبر الثقافية أن المزارعين مثلاً، معتمدون على المجال، بينما الصيادون وأصحاب المهن التى تعتمد على التنقل والحركة هم من المستقلين؛ وكان تفسير ذلك أن الثقافات الزراعية تسير على نحو نمطى متكرر يعتمد على الإقامة فى الأرض ووجود سلطات سياسية ودينية قوية تؤكد الطاعة والانصياع فيما يتعلق بقواعد السلوك. أما الترحل فيساعد على تنمية قيم الاعتماد على الذات والتحرر من اتباع سلطة معينة ثابتة. (Goodenough, 1990) .

١٢ـ موضع الفرد على أسلوب الاعتماد ـ الاستقلال يمكن أن يتحسن بالتدريب من خلال بعض البرامج التربوية الخاصة (Witkin & Goodenough, 1981, P. 62)

الاعتماد ـ الاستقلال والإبداع

رغم البحوث الكثيرة والمتنوعة التى أجريت على الأسلوب المعرفى المسمى الاعتماد ـ الاستقلال عن المجال منذ نهاية الأربعينات وحتى الآن، وكما سبق أن أشرنا إلى ذلك فى القسم السابق من هذه الدراسة، فإن الدراسات المكرسة لبحث العلاقة بين الاعتماد ـ الاستقلال الإدراكى والإبداع هى دراسات قليلة ومتناثرة، كما أنها وصلت فى بعض الأحيان إلى نتائج غامضة، بحيث إننا نجد أن جليفورد مثلاً، وهو صاحب الإسهام الهام فى دراسات الإبداع يطالب العلماء فى أواخر الثمانينيات بمزيد من الاهتمام بدراسة العلاقة بين الاعتماد ـ الاستقلال والإبداع (Guilford, 1987) .

ونجد تمثيلا كذلك لهذه الندرة فى بحث هذه العلاقة حينما نستعرض كتاب وتكن وجودانف الأخير الذى استعرضا فيه البحوث التى أجريت حول هذا الأسلوب وهنا لانجد ذكرا ما للعلاقة بين الاعتماد وبين الاستقلال والإبداع بطريقة شاحبة ونادرة. (Witkin & Goode-nough, 1981).

كذلك فإننا حينما نستعرض كتاب «أنور الشرقاوى» علم النفس المعرفى المعاصر، والذى يكاد يكون أول كتاب فى العربية يكرس معظمه لموضوع الأساليب المعرفية ـ لا نجد أيضاً إلا ذكرا عابراً لموضوع العلاقة بين الاعتماد ـ الاستقلال والإبداع. كما أن مراجعة الشرقاوى فى هذا الكتاب للبحوث العربية حول الأساليب المعرفية عموماً، والاعتماد ـ الاستقلال خصوصاً لايرد فيها ذكر ولو لبحث واحد حول العلاقة بين الاعتماد ـ الاستقلال والإبداع.

هناك بحوث قليلة ومتناثرة بطبيعة الحال، حول هذا الموضوع ونحاول فيما يلى أن نشير إلى هذه البحوث ببعض التفصيل: ـ

أشار بلومبرج M. Bloomberg عام ١٩٦٧ إلى أن الاستقلال عن المجال شرط ضرورى للإبداع، لكنه ليس شرطاً كافياً، وأنه ليس بالضرورة أن يكون كل المستقلين عن المجال مبدعين لكن بعض المستقلين فقط هم من يمكن أن نتوقع حدوث الإبداع لديهم، فهناك بعض الظروف قد يعمل الاستقلال عن المجال فيها على إعاقة الإبداع، ويشير بلومبرج هنا إلى ماذكر كرتشفيلد من أن الإدراك التحليلى قد يكون أحياناً العدو اللدود للإبداع وذلك لأنه يركز على التفاصيل، فى حين قد يحتاج الإبداع أحيانا إلى نظرة تلقائية وكلية حول الظاهرة، وإلى فهم شبيه بإدراك الطفل وهو الفهم الذى يمكن تسميته بالسذاجة المنظمة ويقترح بلومبرج أن يتم تقسيم المستقلين ـ فى الدراسات النفسية ـ إلى مستقلين مبدعين ومستقلين غير مبدعين فى ضوء ما أشار إليه «وتكن» من أن الأفراد المستقلين يكشفون فى بعض المواقف عن ثبات Fixity أو نشاط مستمر ومتواصل وعند مستوى مرتفع من التمايز، بينما يكشف بعض المستقلين الآخرين عن حراك Mobil-ity أو نشاط خاص عند مستويات ارتقائية متنوعة، واعتماداً على الظروف أو الهاديات الداخلية والخارجية. وفى اتصال شخصى بين بلومبرج ووتكن قال وتكن إن البعد الخاص بالثبات ـ الحراك قد يكون حاسماً فى العلاقة بين الاعتماد ـ الاستقلال(*) والإبداع. ولذلك فقد ميز بلومبرج بين المعتمدين والمستقلين ثم قسم المستقلين إلى فئتين هما: ـ المستقلون المتصلبون (أى الأكثر ميلا إلى الثبات أو الجمود)، والمستقلون المرنون (أى الأكثر ميلاً إلى الحراك، ومن ثم الإبداع) وأشار إلى أن الإبداع الذى يتطلب التكامل الهيراركى ـ مفهوم فيرنر الهام الذى أهمله وتكن ، هو أمر خاص بالمستقلين المرنين (Bloomberg, 1967).

فى عام ١٩٧١ حاول «أونماخت ومكموريس» (F. W. Ohnmacht & F. Mc Marris) اختبار مافترضه بلومبرج من أن المستقلين الأقل جموداً أو الأكثر إبداعية

(*) ومع ذلك يشير وتكن فى آخر كتاب له مع جودانف فى آخر كتاب صدر لهما معاً عام ١٩٨١ وبعد وفاة وتكن عام ١٩٧٩، إلى أن استخدامه لمفهوم الثبات- الحراك يختلف عن استخدام بلومبرج له فمن كان يعنيهم بلومبرج بالحراكين هم الأشخاص المستقلون المرنون بينما كان وتكن يقصد بهم الأشخاص المتميزين فى المهارات الأساسية للاعتماد والاستقلال معاً (Witkin & Goodenough,1981,p.63).

من المستقلين الأكثر جموداً (أو ثباتاً) وأيضاً اختبار الفرض القائل بأن المعتمدين المرتفعين فى الجمود هم الأقل إبداعية من المجموعتين الأخرتين من المستقلين (المتصلبون أو الثباتيون والمرنون)، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من ٧٤ مفحوصاً(**) ثم طبق اختبار الأشكال المضمرة Hidden Figures عليهم لقياس الاعتماد الاستقلال واختبار النتائج البعيدة لقياس الإبداع طبق مقياس آخر لقياس الدوجماطيقية أو الجمود، ولم تكن نتائج هذه الدراسة دالة إحصائياً لكن اتجاهات هذه النتائج كانت تشير بشكل عام إلى وجود الإبداع أكثر لدى الأقل دوجماطيقية والأكثر استقلالاً عن المجال. وقد أشار هذان الباحثان أيضاً إلى أن الاستقلال عن المجال شرط ضرورى للإبداع، لكنه ليس شرطاً كافياً، وأن العمليات التحليلية والعمليات التركيبية هى من الأمور المطلوبة فى الإبداع، وأنه عندما ننظر إلى الاستقلال عن المجال بمفرده لانجده مفيداً فى تفسير التباين بين الأفراد على المهام التى يفترض أنها تقيس الإبداع، وكذلك الحال بالنسبة لمتغير الجمود ـ المرونة، لكن عندما يوضع هذان المتغيران معا تتزايد قوتهما التفسيرية لمجال الإبداع، فالمبدع بشكل عام أكثر استقلالاً وأقل جموداً (Ohnmacht & Mcmorris, 1971).

وفى عام ١٩٧٧ طالب نوب وجالا جير D. L. Noppe & J. M. Gallagher بضرورة استكشاف الجوانب المختلفة للتفكير الإبداعى من أجل الوصول إلى مزيد من الفهم للعلاقات المشتركة بين الإدراك والمعرفة والشخصية وقال بأن دراسة العلاقة بين الأساليب المعرفية والإبداع هى من الأمور الهامة فى هذا السياق وأشارا إلى أن هذه العلاقة لم تبحث إلا على نحو متقطع رغم ماظهر من أن أسلوب الاعتماد ـ الاستقلال هو تكوين سيكولوجى مستقر وخاصية قابلة للقياس والتمييز بين الأفراد، وأنه يرتبط بجوانب عديدة فى السلوك، كما أكد أنه رغم ماتم من استكشاف للعديد من العلاقات الاجتماعية والمزاجية والمعرفية مع هذا المتغير بحيث تكونت ثروة من المعلومات حوله فإن الإبداع وضع فى الاعتبار بطريقة خافتاً فقط (Noppe & Gallagher, 1977) ومن ثم قام هذان الباحثان بدراستهما هذه من أجل المزيد من الاختبار للعلاقة المفترضة بين الاستقلال والإبداع مع وضع متغيرات أخرى فى الاعتبار. وقد تكونت عينة هذا البحث من ٤٥ طالباً وطالبة يدرسون مقرراً تمهيدياً فى علم النفس منهم ٩ طالبات و٣٦ طالباً تم تطبيق مجموعة من الاختبارات إليهم اشتملت على اختبار الأشكال المتضمنة الجمعى لقياس الاعتماد ـ الاستقلال واختبار النتائج البعيدة لميدنيك لقياس الإبداع، ثم مقياس ثالث تم تكوينه لأغراض هذه الدراسة لقياس المسايرة فى مقابل الميل للإبداعية.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن المستقلين أكثر إبداعية من المعتمدين وأن العلاقات الارتباطية بين الاستقلال عن المجال والإبداع هى علاقات دالة إحصائياً، لكن العلاقات بين المسايرة والإبداع والاستقلال لم تكن دالة رغم أنها كانت تسير فى الاتجاه المتوقع: فالأكثر إبداعاً كانوا أكثر استقلالاً وأقل مسايرة. وقد انتهى هذان الباحثان من دراستهما هذه إلى المطالبة بإجراء المزيد من البحوث من أجل المزيد من الاستكشاف

(**) لا يذكرهذان الباحثان أى بيانات تفصيلية عن وصف هذه العينة من حيث السن او عدد الذكور والإناث.......الخ.

العلاقات التكاملية بين الأساليب المعرفية والإبداع وأيضاً من أجل مزيد من الفحص للعمليات التنظيمية التى تقوم بها الأساليب المعرفية فى الإبداع (Noppe & Gallagh-er, 1977)

فى عام ١٩٨٢ أظهرت دراسة قام بها شاها S. H. shaha فى مجال الجغرافيا أن الاستقلال عن المجال والإبداع الشكلى كانا من المحددات الهامة فى التنبؤ بقدرات الطلاب فى المرحلتين الثانوية والجامعية على التذكر الكفء لبعض الخصائص الأساسية لبعض الخرائط التى عرضت عليهم (Shaha, 1982)

قامت فوريشا B. Forisha أيضاً بدراسة العلاقة بين الاعتماد ـ الاستقلال والإبداع ونادت بضرورة تضمين المتغير الخاص بالتفكير بالصور Imagery فى الاعتبار وأشارت أيضا إلى أن التراث الموجود حول الإبداع والأساليب المعرفية والتفكير بالصورة يتكرر خلاله الحديث من التوصيفات الخاصة بوظائف نصفى المخ. والإبداع فى رأى هذه الباحثة هو محصلة لنشاط نصفى المخ وهو يرتبط بالتفكير الكلى وبالجانب الكلى أو الإجمالى من الاستقلال عن المجال أكثر من ارتباطه بالاعتماد على المجال من الاستقلال أكثر من الجانب التحليلى، أما التفكير بالصور فهو نشاط خاص بالنصف الأيمن من المخ وهو جزء أساسى فى الإبداع ومع ذلك فإن الدرجة التى يستفيد المرء عندها من الصور العقلية فى المهام الإبداعية قد تعكس مركباً أو مزيجاً من العوامل المعرفية والشخصية التى ترتبط أو تتفاعل معا من خلال الأسلوب المعرفى المميز للشخص (forisha, 1983) وقامت فوريشا كذلك بعرض نتائج تمهيدية لدراسة قامت بها على ٦٠ طالبا وطالبة من طلاب الجامعة تتراوح أعمارهم مابين ١٨ ـ ٢١سنة من تخصصات مختلفة وطبقت عليهم بعض اختيارات تورانس للتفكير الإبداعى وبعض مقاييس التفكير بالصور، واختبار الأشكال المتضمنة الجمعى وعدد آخر من مقاييس الشخصية، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة ارتباط الإبداع بالتفكير بالصور لدى الذكور دون الإناث وأن الإبداع والتفكير بالصور والمستويات المرتفعة من تكامل الشخصية ترتبط بالحاجة إلى أحداث التوازن بين الأصالة والمناسبة، والخيال والمنطق، والقدرة على الاستفادة من الهاديات الداخلية الخارجية. وبشكل عام كانت نتائج هذه الباحثة ومناقشتها الخاصة حول العلاقة بين الإبداع والاعتماد ـ الاستقلال تتسم بالعمومية أحيانا والغموض أحيانا أخرى فهى لم تتحدث على نحو مباشر عن طبيعة هذه العلاقة واتجاهاتها ودلالاتها (Forisha, 1983) .

كذلك ظهرت دراسة لـ نوب ، أجريت على ٨٤ طالباً جامعياً أن الاستقلال عن المجال فى حالة الحراك (أو المرونة) بيسر الإبداع ، أما الاعتماد والثبات المجاليين فيعوقان الإبداع وأن التفكير الشكلى أو الإجرائى أو المنطقى (وفقا لمفاهيم بياجيه)بيسر الإبداع أيضاً فى مقابل التفكير العيانى الذى يعوقه (Noppe, 1985) .

وأخيراً فإن نياز وسواد M,Niaz & G. saud قد قاما عام ١٩٩١ بنشر نتائج دراستهما التى أجرياها فى فنزويلا على ١٣٧ من طلاب الجامعة هناك وقد قام هؤلاء الطلاب بالإجابة على عدد من اختبارات تورانس للتفكير الإبداعى، وقد اعتبر الأداء على هذه الاختبارات دالة للاعتماد أو الاستقلال ، حيث تم افتراض أن الأكثر

إبداعية أكثر استقلالاً ودالة أيضاً للحراك المجالى حيث الأكثر مرونة أكثرحراكا . وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلاب الأكثر اتساما بالحراك المجالى أكثر إبداعا بينما كان الطلاب الأكثر ثباتا (الأقل مرونة) أفضل على اختبارات الاستدلال المنطقى (Niaz & Saud , 1991) .

الخلاصة :

يمكننا إجمال استعراضنا السابق للدراسات التى أجريت من أجل بحث العلاقة بين الاعتماد – الاستقلال والإبداع فيما يلى :

١- إن هذه البحوث قليلة ومتناثرة ومتقطعة على مستوى التراث السيكولوجى العالمى، ونادرة - إن لم تكن غير موجودة - على المستوى العربى .

٢ - تميل هذه البحوث إما إلى دراسة العلاقة بين الاعتماد الاستقلال والإبداع على نحو مباشر أو إلى إدخال متغيرات معدلة أو وسيطة فى الاعتبار ومن أكثر المتغيرات استئثارا باهتمام الباحثين المتغير الخاص بالثبات - الحراك المجالى الذى يكاد يكون صورة خاصة من بعد التصلب - المرونة .

٣- يميل بعض الباحثين إلى التوحيد بين المتغيرين الخاصين بالاستقلال الإدراكى والإبداع وباعتبارهما مسميين مختلفين لأسلوبين معرفيين متماثلين كما فعل جالاجير مثلاً(Through Bloomberg - 1967) . بينما يشير معظم الباحثين إلى ضرورة التمييز بينهما حيث يوجد مستقلون غير مبدعين كما أشار عديد من الباحثين (Bloomberg, 1967 , Ohnmacht & M Morris , 1977 , Forisha , 1983) .

٤- بشكل عام ، مازالت هذه المنطقة البحثية تحتاج إلى المزيد من البحوث والدراسات التى تكشف طبيعة العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الاعتماد - الاستقلال والإبداع . وتعتبر الدراسة الحالية محاولة على هذا الطريق .

أهداف الدراسة

فى ضوء الاعتبارات السابقة ؛ وفى ضوء الأهمية الكبيرة لكل من الاعتماد – الاستقلال والإبداع ، والعلاقة بينهما، وندرة الدراسات العربية - بل وحتى الأجنبية - حولهما، يمكننا تحديد الهدف العام للدراسة الحالية بأنه : استكشاف العلاقات الممكنة بين الاعتماد – الاستقلال كأسلوب معرفى وبين بعض قدرات الإبداع . ويندرج تحت هذا الهدف العام مجموعة أهداف فرعية يعتبر الوصول إليها بمثابة الإجابات على الأسئلة الفرعية التالية للدراسة الحالية :-

١- ما طبيعة الفروق بين الجنسين فى متغيرات البحث عامة وفى الاعتماد - الاستقلال خاصة .؟

٢- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاعتماد - الاستقلال وكل قدرة من قدرات الإبداع بشكل عام .

٣- ما طبيعة العلاقة بين الاعتماد - الاستقلال وكل قدرة من قدرات الإبداع فى كل مستوى من المستويات المختلفة من الاعتماد - الاستقلال ؟

٤- ما طبيعة العلاقة بين الاستقلال فقط كأسلوب معرفى، بعد استبعاد المعتمدين ، وبين قدرات الإبداع خاصة فى ظل مستويات مرتفعة من المرونة ؟ وهو ما يسمى فى التراث باسم ، فرض بلومبرج ، وقد أشرنا إليه فى عرضنا للدراسات السابقة .

٥- هل هناك فروق بين الذكور والإناث فى الطلاقة مرتبطة بالتفاعل مع الاعتماد ـ الاستقلال كأسلوب معرفى؟

٦- هل هناك فروق بين الذكور والإناث فى المرونة مرتبطة بالتفاعل مع الاعتماد ـ الاستقلال ؟

٧- هل هناك فروق بين الذكور والإناث فى الأصالة مرتبطة بالتفاعل مع الاعتماد ـ الاستقلال ؟

فروض الدراسة

فى ضوء الأهداف السابقة للبحث يمكننا صياغة الفروض صفريا على النحو التالى :

١ـ لا توجد فروق بين الجنسين فى قدرات الإبداع.

٢ ـ لا توجد فروق بين الجنسين فى الاعتماد ـ الاستقلال.

٣ ـ لا توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين الاعتماد ـ الاستقلال والإبداع عامة.

٤ ـ لا توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين الاعتماد ـ الاستقلال والإبداع فى ظل المستويات المختلفة من الاعتماد ـ الاستقلال.

٥ ـ لا توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين المستويات كأسلوب معرفى وبين الإبداع فى ظل مستويات مختلفة من المرونة (فرض بلومبرج).

٦ ـ لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث فى الطلاقة مرتبطة بالتفاعل مع أسلوب الاعتماد ـ الاستقلال.

٧ ـ لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث فى المرونة مرتبطة بالتفاعل مع الاعتماد ـ الاستقلال كأسلوب معرفى.

٨ ـ لا توجد فروق بين الجنسين فى الأصالة مرتبطة بالتفاعل مع الاعتماد ـ الاستقلال كأسلوب معرفى.

المنهج والإجراءات

أولاً ـ عينة الدراسة :

تألفت عينة الدراسة الحالية من ٢٨٢ طالباً وطالبة من طلاب كلية الآداب جامعة القاهرة ، من أقسام اللغة العربية والاجتماع والفلسفة والتاريخ وعلم النفس، من الفرق الدراسية المختلفة (من الأولى حتى الرابعة) وقد بلغ عدد الذكور ١٠٣ طالبا متوسط أعمارهم ٢١,٣٦ سنة وبانحراف معيارى قدره: ١,٧٦ سنة وبلغ عدد الإناث ١٧٩ طالبة متوسط أعمارهن ٢١,١٣ سنة والانحراف المعيارى ١,٨٥ سنة والفروق بين الذكور ـ والإناث فيما يتعلق بالعمر غير دالة.

أما متوسط عمر العينة الكلية فبلغ ٢١,٢ سنة وبانحراف معيارى مقداره: ١,٨٢ .

ثانياً - الأدوات:

اشتملت هذه الدراسة على نوعين من الأدوات هما:-

١ ـ بالنسبة للاعتماد ـ الاستقلال عن المجال

استخدم اختبار الأشكال المتضمنة «الصورة الجمعية» وهو من إعداد أولتمان ورسكن ووتكن وقد عده باللغة العربية أنور الشرقاوى، وسليمان الشيخ، (الشرقاوى الشيخ، ١٩٧٧) .

ويتكون هذا الاختبار من ثلاثة أقسام: الأول مخصص للتدريب ويتكون من سبع فقرات، وزمن إجرائه دقيقتان ولاتدخل درجته فى حساب الدرجة النهائية. والثانى مكون من تسع فقرات، وزمن إجرائه ٥ دقائق، وتدخل درجته فى حساب الدرجة النهائية للمفحوص. والثالث

مكون من تسع فقرات وزمن إجرائه ٥ دقائق وتدخل درجته كذلك فى حساب الدرجة النهائية للمفحوص.

وكل فقرة من فقرات الاختبار عبارة عن شكل معقد، يتضمن بداخله شكلاً بسيطاً، ولكن فى صورة (مطمورة أو ضمنية) داخل الشكل الأكبر، بحيث يحتاج اكتشاف الشكل البسيط داخل الشكل المركب قدراً من التفكير من المفحوص. وتتطلب طريقة الإجابة أن يحدد المفحوص حدود الشكل البسيط داخل الشكل المعقد باستخدام القلم الرصاص، لكن لايسمح له برؤية الشكلين البسيط والمعقد فى آن واحد، وقد طبعت الأشكال البسيطة التى يطلب من المفحوص اكتشافها وتعيين حدودها على الصفحة الأخيرة من الاختبار وبحيث لايستطيع رؤية الشكل البسيط والشكل المركب فى وقت واحد. وقد أعدت للاختبار تعليمات مناسبة ويمكن إجراؤه فى جلسة واحدة حيث إن زمن التطبيق كما قلنا هو ١٢ دقيقة، (الشرقاوى، الشيخ، ١٩٧٧).

وقد أجريت دراسات عديدة فى مصر وبعض البلدان العربية وأشار معظمها إلى توفر درجات مرتفعة من الصدق والثبات لهذا المقياس وإلى اتفاق واضح من نتائج الدراسات التى أجريت فى مجتمعات غير عربية (الشرقاوى والشيخ، ١٩٧٧، السيد، ١٩٩٤، نزيه وعبد الحميد، تحت الطبع).

أما فى الدراسة الحالية فقد وصلت معاملات ثبات هذا الاختبار لطريقة الاختبار وبفاصل زمنى مقداره حوالى أسبوعين بين مرتى التطبيق إلى معاملات مرضية ومقبولة بشكل عام وكما يوضح ذلك الجدول رقم (١) والذى نعرض فيه لأهم معاملات ثبات الأدوات المستخدمة فى الدراسة الحالية.

٢ـ اختبارات الإبداع

استخدمت فى الدراسة الحالية ثلاثة اختبارات لقياس القدرات الإبداعية وفيما يلى وصف مختصر لكل اختبار:-

أ ـ عناوين القصص

واستخدم فى قياس الطلاقة الفكرية وهو يتكون من جزءين، يمثل كل منهما قصة قصيرة تقدم للمفحوصين حيث يطلب منهم تسجيل أكبر قدر من العناوين المناسبة لكل قصة منهما فى خلال وحدة زمنية تستغرق ثلاث دقائق. وجدير بالذكر أن هذا الاختبار قد أظهر صلاحية لقياس الطلاقة الفكرية، فقد أظهر جيلفورد تشبعاً لهذا الاختبار على عامل الطلاقة الفكرية مقداره ٦٠ر (حسين، ١٩٧٤، ص١٠٣) كما أظهر السيد تشبعاً لهذا الاختبار مقداره ٦٢٦ر، على عامل أطلق عليه اسم المرونة والطلاقة الفكرية وعدم تحمل الغموض (السيد، ١٩٧١، ص٣٦٠).

ب ـ الاستعمالات غير المعتادة

واستخدم فى قياس قدرة المرونة وفيه يطلب من المبحوث أن يذكر استعمالات كثيرة ومختلفة لشئ شائع الاستخدام، كالورقة البيضاء أو طبق الطعام أو المقعد.....إلخ.

والمرونة التى يقيسها هذا الاختبار هى المرونة التلقائية وحيث تحسب درجة المرونة على أساس عدد مرات التغيير فى زاوية التفكير خلال الإجابة على الاختبار، مع ملاحظة أن تصحيح كل إجابة إنما يتم فى ضوء علاقتها بالإجابة السابقة عليها، فإذا أوضحت إحدى

الاستجابات اتجاهاً نحو موضوع يختلف عن الإجابة السابقة تعطى درجة واحدة كدليل على التغيير (حسين، ١٩٧٤، ص ١٠٤). وقد افترض جليفورد أن المفكرين المبدعين لابد أن يكونوا مفكرين مرنين وعليه أن يتنبأ بعامل المرونة العقلية ضمن العوامل التى تقف وراء التفكير الإبداعى (يونس، ١٩٧٦، ص٢٧).

ويتكون اختبار الاستعمالات غير المعتادة من جزءين والزمن الخاص بكل جزء هو خمس دقائق وقد تشبع هذا الاختبار بمقدار ٥٠٥, على عامل المرونة التلقائية وعدم تحمل الغموض فى دراسة السيد (السيد ١٩٧١، ٣٦١).

جـ ـ التفكير بالصور (الصورة أ)

وهو من بطارية تورانس للتفكير الإبداعى وقد استخدمنا نشاطين فقط من النشاطات الثلاثة التى يتضمنها هذا الاختبار: أولهما هو النشاط الخاص بالخطوط والذى يطلب من المفحوص من خلالها عدداً من الأشكال المناسبة خلال عشرة دقائق. والآخر هو النشاط الخاص بتكملة الأشكال الناقصة وفيه يطلب من الفرد أن يكمل عن طريق الرسم بعض الأشكال الناقصة وزمن هذا الاختبار عشر دقائق. وقد استخدم هذان النشاطان فى الدراسة الحالية لقياس قدرة الأصالة. ويعتبر هذا الاختبار جزءاً من اختبار التفكير الابتكارى باستخدام الصور لدى تورانس (أبو حطب، سليمان، ١٩٧٧).

ويعرض لنا الجدول رقم (١) قيم معاملات ثبات إعادة الاختبار الخاصة بالأدوات المختلفة المستخدمة فى الدراسة الحالية.

جدول رقم (١)
ويوضح معاملات ثبات أدوات الدراسة

العينات والمعاملات / المتغيرات	معاملات الثبات		
	الذكور = ٢٦	الإناث = ٢٢	العينة الكلية ن= ٤٨
١ـ الاعتماد الاستقلال	,٧٩	,٨٥	,٨٣
٢ـ الطلاقة	,٦	,٨١	,٢٠
٣ـ المرونة	,١١	,٥٣	,٢٣
٤ـ الأصالة	,٤٣	,٥١	,٤٨

ويلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ثبات إعادة الاختبار هى معاملات مرتفعة ومقبولة بشكل عام فيما عدا تلك المعاملات الخاصة بالمرونة والطلاقة فى عينة الذكور والعينة الكلية بالمرونة. وبالطبع نتوقع أن يكون هذا الانخفاض الخاص فى معاملات ثبات عينة الذكور على هذين المقياسين هو ما أدى إلى انخفاض ثبات العينة الكلية على هذين الاختبارين نظراً لذلك الانخفاض الملحوظ فى عينة الذكور. وربما كان الانخفاض الشديد جداً والملحوظ فى ثبات اختبار عناوين القصص والذى يقيس الطلاقة راجعاً إلى ظروف متعلقة بعملية التطبيق الخاصة بهذه العينة. لكن الارتفاع فى ثبات الاختبار فى دراسات مصرية وعربية وعالمية كثيرة يجعلنا نستخدمه ببعض الاطمئنان ويمكننا قول نفس الشئ على اختبار المرونة المستخدم فى الدراسة الحالية أيضاً (انظر لمزيد من المعلومات حول البيانات الخاصة بثبات هذين الاختبارين: السيد، ١٩٧١، ص ٣٢١، درويش ١٩٨٣، ص٨١).

ثالثاً ـ خطة التحليل الإحصائى

١ـ من أجل حساب الفروق بين الذكور والإناث تم استخدام اختبار «ت» لمعرفة دلالات الفروق بين متوسطات الذكور والإناث على المتغيرات الأساسية للدراسة.

٢ـ تم حساب الارتباطات المستقيمة والمنحنية للتعرف على مقدار وطبيعة العلاقات بين الاعتماد الاستقلال عن المجال وقدرات الإبداع المختلفة المتضمنة فى الدراسة الحالية وتم حساب دلالات الفروق بين الارتباطات المستقيمة والمنحنية وذلك باستخدام الفائية (انظر: أبوحطب، وصادق، ١٩٩١، ٧٩٨ ـ ٧٩٩).

٣ـ تم تقسيم العينة على أساس الوسيط على متغير الاعتماد والاستقلال إلى مجموعتين (معتمدة ومستقلة) وتم حساب الارتباطات بين درجات كل مجموعة وقدرات الإبداع.

٤ـ تم تقسيم العينة على أساس النسب المئوية على متغير الاعتماد ـ الاستقلال إلى ثلاث مجموعات (منخفضة ـ متوسطة ـ مرتفعة وتم حساب الارتباطات بين كل مستوى وقدرات الإبداع.

٥ـ تم استبعاد عينة المعتمدين (بعد تقسيم العينة على أساس الوسيط) ثم تم تقسيم المستقلين على أساس الوسيط أيضا) إلى مستقلين منخفضين ومستقلين مرتفعين فى المرونة (على أساس درجاتهم على اختبار المرونة الاستعمالات غير المعتادة) وتم حساب الإرتباطات مع قدرتى الإبداع الأخرتين فى كل مستوى (للتأكد من فرض «بلومبرج» الذى أشرنا إليه خلال عرضنا للدراسات السابقة).

٦ـ تم إجراء تحليل التباين الثنائى على أساس تصميم عاملى ٢ × ٣ يتيح لنا معرفة تأثيرات وتفاعلات الجنس وأسلوب الاعتماد ـ الاستقلال (متغيرات مستقلة) على كل قدرة من قدرات الإبداع (متغيرات تابعة) وقد تم تقسيم المتغير الخاص بالاستقلال إلى ثلاثة مستويات هى: ـ المنخفضون ـ المتوسطون ـ المرتفعون*.

ـ وفى حالة دلالة «ف» يتم حساب قيمة «ت» للوقوف على دلالات واتجاهات الفروق بين المجموعات الفرعية.

رابعاً: نتائج الدراسة

نبدأ أولاً بعرض البيانات الأساسية الخاصة بمتوسطات وانحرافات ومعاملات التواء وأخطاء معيارية للقيم الخاصة بالمتغيرات الأساسية لدى عينات الدراسة المختلفة: ذكور ـ إناث ـ عينة كلية.

جدول رقم (٢) ويوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الإلتواء والخطأ المعيارى للإلتواء لدى عينات الذكور والإناث العينة الكلية

العينات / المتغيرات	الذكور ن = ١٠٣				الإنـــاث ن = ١٧٩				العينة الكلية ن = ٢٨٢			
	م	ع	ل	خ	م	ع	ل	خ	م	ع	ل	خ
١ ـ الاعتماد الاستقلال	١,٤٢	,٥٠	,٢٩٩	,٢٣٨	١,٣٩	,٤٩	,٤٤٦	,١٤٦	,١٨٣	,٤٩	,٣٨٩	,١٤٦
٢ ـ الطلاقة	١٤,٧٠	٦,٢١	,٣٠٨	,٢٤١	١٤,٦٩	٥,٧٩	,٦٤٢	,١٤٧	,١٨٣	٥,٩٣	,٥٠٤	,١٤٧
٣ ـ المرونة	١٢,٢٧	٧٠١	,٤٤٥	,٢٣٩	٩,١٨	٥,٥٩	,٩٢٧	,١٤٥	,١٨٢	٦,٣٢	,٧٨٧	,١٤٥
٤ ـ الأصالة	٨,٤٢	٣,٥٨	,١٨٠	,٢٣٨	٨,٢٤	٣,٤٠	,١٥٩	,١٤٥	١,٨٢	٣,٤٦	,١٧٠	,١٤٥

م = المتوسط ع = الانحراف المعيارى ل = معامل الالتواء خ= الخطأ المعيارى لمعامل الالتواء

(*) يتقدم الباحث بخالص الشكر للزميل العزيز فؤاد أبو المكارم بقسم علم النفس بكلية الآداب جامعة القاهرة على ما قام به من جهد طيب من أجل إنجاز العمليات الإحصائية على الدراسة الحالية على الحاسب الآلى.

وتشير الدرجات السابقة إلى توفر قدر معقول من الاعتدالية فى معظم متغيرات الدراسة وإن كانت بعض القيم واضحة الالتواء أيضاً، ويظهر ذلك على نحو خاص فى متغيرى الطلاقة والمرونة خاصاً فى عينة الإناث والعينة الكلية.

٢- الفروق بين الجنسين

يعرض لنا الجدول (٣) نتائج المقارنات باختبارات بين الذكور والإناث على المتغيرات الأساسية للدراسة

جدول رقم (٣) يوضح قيم «ت» ومستويات دلالات الفروق بين الذكور والإناث على المتغيرات الأساسية للدراسة

المتغيرات	الذكـــور ن = ١٧٩		الإناث ن = ١٧٩		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
١- الاعتماد الاستقلال	١,٤٣	,٥٠	١,٣٩	,٤٩	,٥٨	غير دالة
٢- الطلاقة	١٤,٧٠	٦,٢١	١٤,٦٩	٥,٧٨	,٠١	غير دالة
٣- المرونة	١٢,٢٧	٧,٠٥	٦,١٨	٥,٥٩	٤,٠٣	فيما وراء ٠,٠٠١
٤- الأصالة	٨,٤٢	٣,٥٨	٣,٤٠	٣,٤٠	,٤١	غير دالة

ويلاحظ من النتائج التى يعرضها لنا الجدول رقم (٣) أن الفروق بين الجنسين على المتغيرات الأساسية للدراسة لم تصل إلى أى مستوى من مستويات الدلالة المقبولة إحصائياً إلا فيما يتعلق بالمتغير الخاص بالمرونة، وحيث كان الفرق بين الجنسين دالا فيما وراء ٠٠١ر ولصالح عينة الذكور.

٣- نتائج معاملات الارتباط

١- حسبت الارتباطات المستقيمة والملحنية بين الاعتماد - الاستقلال عن المجال وبين قدرات الإبداع موضع الاهتمام فى الدراسة الحالية ويكشف لنا الجدول رقم(٤) عن قيم وطبيعة هذه الارتباطات.

جدول رقم (٤) ويوضح معاملات الارتباط المستقيمة والمنحنية وقيمة «ف» فيما يخص العلاقة بين الاعتماد - الاستقلال وقدرات الإبداع

المتغيرات	الذكور		الإناث	
	المعتمدون ن = ٥٦	المستقلون ن = ٤٤	المعتمدات ن = ١٠٧	المستقلات ن = ٦٧
الطلاقة	,١١	,٠٩٧	,١٠	٠,٨٥
المرونة	,١٦	,١٣	,٠١٩	٠,١٤
الأصالة	,٠١٣	,٢٨	,٢٣	٠,٢٧

ويوضح لنا الجدول السابق (٤) أن قيم (ف) لم تكشف لنا عن أية فروق دالة إحصائياً بين الارتباطات المستقيمة والمنحنية رغم أن القيم الخاصة بالارتباطات الملحنية هى بشكل عام أكثر ارتفاعاً من القيم الخاصة بالارتباطات المستقيمة. لكننا، مع ذلك، لانستطيع أن نأخذ باتجاه هذه الارتباطات بشكل حاسم وذلك لأن الفروق بينها وبين الارتباطات المستقيمة لم تصل إلى أى مستوى من مستويات الدلالة كما أشرنا سابقا.

وقد كان الارتباط المستقيم الدال الوحيد فى الجدول السابق هو ذلك الارتباط بين الاعتماد - الاستقلال وقدرة الطلاقة خاصة فى عينة الذكور.

٢- عندما حسبت الارتباطات بعد تقسيم عينتى الذكور - كل على حدة - على أساس الوسيط وعلى متغير الاعتماد - الاستقلال وإلى مرتفعين ومنخفضين (أو إلى معتمدين ومستقلين) وحسبت الارتباطات فى كل مستوى مع متغيرات الإبداع ظهرت لنا النتائج التالية التى يعرضها لنا الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥) ويوضح الارتباطات بين الاعتماد - الاستقلال وقدرات الإبداع بين الذكور والإناث فى المستويين المنخفض والمرتفع من الاعتماد - الاستقلال

المتغيرات	الذكور		الإناث	
	المعتمدون ن = ٥٦	المستقلون ن = ٤٤	المعتمدات ن = ١٠٧	المستقلات ن = ٦٧
الطلاقة	٠,١١	٠,٠٩٧	٠,١٠	٠,٨٥
المرونة	٠,١٦	٠,١٣	,٠١٩	٠,١٤
الأصالة	,٠١٣	٠,٢٨-	,٢٣	٠,٢٧-

ويكشف لنا الجدول السابق عن عدم وجود ارتباطات موجبة دالة بين الاعتماد أو الاستقلال عن المجال وبين أية قدرة من قدرات الإبداع سواء لدى عينة الذكور أو لدى عينة الإناث ولذلك فكرنا فى تقسيم العينة إلى ثلاثة مستويات للكشف عن هذه التناقض الظاهرى بين نتائج الارتباطات المستقيمة للذكور ككل والإناث ككل وكما كشف عنها الجدول رقم (٤) وخاصة مايتعلق منها بوجود ارتباط بين الاعتماد - الاستقلال والطاقة (خاصة فى عينة الذكور) وبين هذه المعاملات غير ذات الدلالة التى كشفت لنا عنها النتائج الخاصة بالجدول رقم (٥).

ويعرض لنا الجدول رقم (٦) معاملات الارتباط المستقيم فى الاستقلال وقدرات الإبداع فى ظل مستويات من الاعتماد - الاستقلال.

جدول رقم (٦) ويوضح لنا معاملات الارتباط المستقيم بين المستويات المنخفضة المتوسطة والمرتفعة من الاعتماد - الاستقلال والإبداع لدى عينتى الذكور والإناث

المتغيرات	الذكور			الإناث		
	منخفضون ن=٣٣	متوسطون ن=٣٤	مرتفعون ن=٣٣	منخفضات ن=٥٦	متوسطات ن=٧٣	مرتفعات ن=٤٤
الطلاقة	٠,١٨	*٠,٤٣	٠,٣٩	*٠,٣٢	٠,٨٣-	٠,١٧-
المرونة	٠,٠٠٥	٠,١٠	٠,٢٤-	٠,٠٧	٠,٠٠٧	٠,١٢-
الأصالة	٠,٦٢	٠,٢٤	٠,٢٦-	٠,٢٦١	٠,٠١١-	٠,٢١-

* الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١

يكشف لنا الجدول السابق عن مجموعة من النتائج نجملها فيما يلى:

أ - يوجد ارتباط مستقيم موجب دال بين الطلاقة والمستوى المتوسط من الاعتماد - الاستقلال لدى عينة الذكور

ب - يوجد ارتباط مستقيم موجب دال بين المستوى المنخفض من الاعتماد - الاستقلال (أى أكثر اعتماداً) وقدرة الطلاقة لدى عينة الإناث.

جـ - لاتوجد ارتباطات موجبة أو سالبة دالة بين قدرتى المرونة والأصالة أو أى مستوى من مستويات الاعتماد - الاستقلال سواء لدى عينة الذكور أو لدى عينتى الإناث فى الدراسة الحالية.

٤- فرض بلومبرج

كما ذكرت فى عرضنا للدراسات السابقة، فإن «بلومبرج» كان يقترح أن المستقلين يمكن تقسيمهم إلى مستقلين ثابتين (أى جامدين أو متصلبين) ومستقلين حراكيين أو مرنين. وأن المستقل الحراكى هو الأكثر إبداعاً (Bloomberg, 1967) ولذلك تم تقسيم العينة الكلية على أساس درجاتها على اختبار الاعتماد - الاستقلال إلى معتمدين ومستقلين وتم استبعاد عينة المعتمدين، ثم تم تقسيم عينة المستقلين على أساس درجاتهم على اختبار الاستعمالات غير المعتادة والذى استخدم فى الدراسة الحالية لقياس المرونة إلى مستقلين جامدين أو ثابتين و(الأقل مرونة)، ومستقلين مرنين (الأكثر مرونة) كما تم حساب الارتباطات المستقيمة بين درجات هاتين

المجموعتين ودرجاتهم فى الطلاقة والأصالة ولم تظهر من كل هذه التحليلات أية نتائج ذات دلالة إحصائية جديرة بالذكر ومع ذلك فإن نتائج تحليل التباين قد تلقى مزيداً من الضوء على هذا الفرض.

٥ ـ نتائج تحليل التباين:

تم تقسيم عينتى الذكور والإناث فى هذه الدراسة إلى ثلاثة مستويات بالنسبة لكل عينة على بعد الاعتماد والاستقلال وكما يوضح لنا ذلك الجدول رقم (٧) تم إجراء تحليل التباين الثنائى بالنسبة للجنس والاعتماد ـ الاستقلال كمتغيرات مستقلة وكل قدرة من قدرات الإبداع كمتغيرات تابعة.

جدول رقم (٧) ويوضح توزيع مستويات الذكور والإناث على متغيرات الاعتماد ـ الاستقلال

المستويات / العينات	الذكـــور	الإنـــاث
المنخفضون	٣٦	٥٦
المتوسطون	٣٤	٧٥
المرتفعون	٣٣	٤٥

وتوضح لنا الجداول أرقام ٨، ٩، ١٠، ١١ نتائج تحليل التباين الخاصة بمتغيرى الطلاقة والمرونة وأيضاً «ت» الدالة الخاصة بهما حيث إن النتائج الخاصة بمتغير الأصالة لم تكشف عن أية نتائج ذات دلالة، فلم تظهر تأثيرات دالة للجنس ولا للاعتماد ـ الاستقلال ولم تظهر كذلك أية تفاعلات دالة بينهما بالنسبة لمتغير الأصالة.

جدول رقم (٨) ويوضح نتائج تحليل التباين، التصنيف فى اتجاهين لأثر كل من النوع وأسلوب الاعتماد ـ الاستقلال على قدرة الطلاقة

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجات المربعات	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التأثيرات الرئيسية	٣٠٦,٦٩٦	٣	١٠٢,٢٣٢	٢,٩٣	,٠٥
النوع (ذكر / أنثى)	,٠٥٥	١	,٠٥٥	,٠٠٢	غير دال
أسلوب الاعتماد ـ الاستقلال	٣٠٦,٦٨٨	٢	١٥٣,٣٤٤	٤,٤١	,٠١
التفاعل بين النوع والأسلوب	٤٠,٧٢	٢	٢٠,٣٦٣	٥٨٥	غير دال
التباين المفسر	٣٤٧,٤٢	٥	٦٩,٤٨٤	١,٩٩٧	غير دال
البواقى	٩٢٩١,١٣	٢٦٧	٣٤,٧٩٨	–	–
التباين الكلى	٧٩٦٣٨,٥٥٧	٢٧٢	٣٥,٤٣٦	–	–

يكشف لنا الجدول السابق عن مجموعة من النتائج نجملها فيما يلى:

١ـ ليس هناك تأثير دال للنوع على قدرة الطلاقة.

٢ـ هناك تأثير دال لأسلوب الاعتماد ـ الاستقلال على قدرة الطلاقة.

٣ـ ليست هناك تفاعلات دالة بين النوع وأسلوب الاعتماد ـ الاستقلال على قدرة الطلاقة.

أما الجدول رقم (٩) فيبين لنا نتائج المقارنات البعدية الخاصة باختبار «ت» بالنسبة لقدرة الطلاقة.

جدول رقم (٩) يوضح نتائج المقارنات البعدية الخاصة باختبار «ت» بالنسبة لقدرة الطلاقة

م	مجموعتا المقارنة	المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١-	ذكور منخفضون/ ذكور متوسطون	١٢,٤٩	٥,٠١	١٥,٧٦	٧,٠٨	٢,١٨	,٠٥
٢-	ذكور متوسطون/ ذكور مرتفعون	١٢,٤٩	٥,٠١	١٥,٨٢	٥,٨٩	٢,٤٨	,٠٥
٣-	ذكور منخفضون. إناث متوسطات	١٢,٤٩	٥,٠١	١٥,٠٣	٥,٣٦	٢,٣١	,٠٥
٤-	ذكور منخفضون/ إناث مرتفعات	١٢,٤٩	٥,٠١	١٥,٥٧	٦,٢٦	٢,٣٢	,٠٥

وقد تبين من المقارنات البعدية الخاصة باختبار «ت» بالنسبة لقدرة الطلاقة ما يلى:

١- الذكور المتوسطون المنخفضون فى الاعتماد - الاستقلال أفضل فى الطلاقة من الذكور المنخفضين فى الاعتماد - الاستقلال.

٢- الذكور المرتفعون فى الاعتماد - الاستقلال أفضل فى الطلاقة من الذكور المنخفضون فى الاعتماد - الاستقلال.

٣- الإناث المتوسطات فى الاعتماد - الاستقلال أفضل من الذكور المنخفضين فى الاعتماد - الاستقلال بالنسبة لقدرة الطلاقة

٤ - الإناث المرتفعات فى الاعتماد - الاستقلال أفضل فى الطلاقة من الذكور المنخفضين فى الاعتماد - الاستقلال (انظر الجدول رقم (٩) من أجل المزيد من التفصيلات حول هذه النتائج)

وتشير هذه النتائج بشكل عام إلى أنه مع ارتفاع مستوى الأفراد على بعد الاعتماد - الاستقلال، أى مع زيادة ميلهم للاستقلال سواء كانوا من الذكور أو الإناث تزداد قدرة الطلاقة الإبداعية لديهم بشكل عام.

٥ - ماسبق يعنى أن أصحاب المستوى المتوسط على الأقل من الاعتماد والاستقلال سواء كانوا من الذكور أو الإناث يتميزون بدرجة أعلى من الطلاقة الإبداعية من الذكور المنخفضين على أسلوب الاعتماد - الاستقلال، أى أكثر ميلاً إلى الاعتماد.

أما الجدول رقم (١٠) ويوضح نتائج تحليل التباين ذى التصنيف فى اتجاهين بالنسبة لقدرة المرونة.

جدول رقم (١٠) ويوضح نتائج تحليل التباين ذى التصنيف فى اتجاهين بالنسبة لقدرة المرونة

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجات المربعات	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التأثيرات الرئيسية	٧٨٣,٣٢٢	٣	٢٦١,١٠٧	٦,٩١٣	فيما وراءه ,٠٠١
النوع (ذكر / أنثى)	٥٦٨,٠٥٢	١	٥٦٨,٥٢	١٥,٠٤٠	فيما وراءه ,٠٠١
أسلوب الاعتماد- الاستقلال	١٧٨,٨٠٢	٢	٨٩,٤٠١	٢,٣٦٧	,٠٩٦
التفاعل بين النوع والأسلوب	٢٠,٠٩٦	٢	١٠,٠٤٨	,٢٦٦	غير دال
التباين المفسر	٨٠٣,٤١٨	٥	١٦٠,٦٨٤	٤,٢٥٤	,٠٠١
البواقى	١٠٠٨٤,١٤٣	٢٦٧	٣٧,٧٦٨	-	-
التباين الكلى	١٠٨٨٧,٥٦٠	٢٧٢	٤٠,٠٢٨	-	-

ويكشف لنا الجدول السابق عن مجموعة من النتائج نجملها فيما يلى:

١- هناك تأثير دال للنوع على قدرة المرونة الاعتماد.

٢- لم يصل التأثير الخاص بأسلوب الاعتماد الاستقلال على قدرة المرونة إلى مستوى الدلالات المقبولة إحصائياً.

٣ـ ليس هناك تفاعل بين النوع والأسلوب فى التأثير على قدرة المرونة.

أما الجدول رقم (١١) فيكشف لنا عن نتائج مقارنات البعدين الدالة فقط باستخدام اختبار «ت» فيما يتعلق بقدرة المرونة.

جدول رقم (١١) يبين دلالات الفروق بين المجموعات المختلفة (المستويات الثلاثة المنخفضة والمرتفعة والمتوسطة) فى الاعتماد ـ الاستقلال (ذكور وإناث) فيما يتعلق بقدرة المرونة

م	مجموعتا المقارنة	المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١ـ	ذكور منخفضات/ إناث منخفضات	١٠,٩٧	٦,٤٢	٨,٤٨	٥,٠٦	٢,٠٦	,٠٥
٢ـ	ذكور متوسطون/ إناث منخفضات	١٢,٥٣	٧,٥٨	٨,٤٨	٥,٠٦	٣,٠٣	,٠١
٣ـ	ذكور متوسطون / إناث /متوسطات	١٢,٥٣	٧,٥٨	٩,٠٩	٥,٩١	٢,٥٧	,٠٥
٤ـ	ذكور مرتفعون/ إناث منخفضات	١٣,٣٦	٧,٠١	٨,٤٨	٥,٠٦	٣,٧٧	,٠٠١
٥ـ	ذكور مرتفعون/ إناث متوسطات	١٣,٣٦	٧,٠١	٩,٠٩	٥,٥١	٣,٢٥	,٠١
٦ـ	ذكور مرتفعون/ إناث مرتفعات	١٣,٣٦	٧,٠١	١٠,٠٩	٥,٦٠	٢,٢٨	,٠٥

ويكشف لنا الجدول السابق عن مجموعة من النتائج نجملها فيما يلى:

١ـ الذكور المنخفضون فى الاعتماد ـ الاستقلال أكثر مرونة من الإناث المنخفضات فى الاعتماد ـ الاستقلال.

٢ـ الذكور المتوسطون فى الاعتماد ـ الاستقلال أكثر مرونة من الإناث المنخفضات فى الاعتماد ـ الاستقلال ومن الإناث المتوسطات على هذا الأسلوب.

٣ـ الذكور المرتفعون فى الاعتماد ـ الاستقلال أكثر مرونة من الإناث المنخفضات والمتوسطات والمرتفعات فى الاعتماد ـ الاستقلال.

مناقشة النتائج

سنقوم بمناقشة النتائج التى كشفت عنها الدراسة الحالية فى ضوء ثلاثة محاور هى:

١ـ الفروق بين الجنسين فى الاعتماد ـ الاستقلال بشكل خاص.

٢ـ ما أظهرته هذه الدراسة من نتائج متفقة مع التراث ونتائج مختلفة معه بالنسبة للعلاقة بين الاعتماد ـ الاستقلال والإبداع.

٣ـ رؤية نقدية ومستقبلية للدراسة الحالية.

أولاً: الفروق بين الجنسين فى الاعتماد ـ الاستقلال:

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسات أخرى سابقة لم تكشف عن فروق دالة بين الجنسين فى الاعتماد ـ الاستقلال ومن هذه الدراسات ـ على سبيل المثال لا الحصر ـ دراسة بيرو وجولد برج R. Piero, & L. Goldberg, L P. Murphy عام ١٩٨٢ ودراسة كويلاند Copelend عام ١٩٨٣ ودراسة مورفى P. Murphy (١٩٩٣) (Piero & Godberg, 1982, Capeland, 1983, Murphy, 1993).

كذلك لم تكشف الدراسات التى أجراها الشرقاوى فى المجتمع الكويتى عن فروق دالة بين الجنسين فى الاعتماد ـ الاستقلال (الشرقاوى ١٩٨١ ـ ١٩٨٢) وأيضاً لم تكشف دراسة أخرى للباحث الحالى وزميلة له على عينات من

المجتمع العمانى عن فروق دالة بين الجنسين (حمدى، عبد الحميد، تحت الطبع).

بل إن الشرقاوى فى إحدى دراساته على طلاب وطالبات جامعة الكويت تبين له أن الإناث أكثر ميلاً إلى الاستقلال عن المجال مقارنة بالذكور ومن هذه الدراسات أيضاً دراسة أجراها «الشرقاوى والشيخ» على عينات من طلاب الجامعة فى مصر وأوضحت أن الذكور أكثر ميلاً للاستقلال من الإناث رغم أن الفروق بينهما كانت فروقاً صغيرة، لكنها دالة على أية حال (الشرقاوى والشيخ، ١٩٩٢).

كذلك أظهرت دراسات نوب وجلاجير (١٩٧٧) وكوبلاند (١٩٨٣) وبليركوم (M. Blerkom (١٩٨٧) أن الذكور أكثر ميلاً للاستقلال عن المجال من الإناث.

(Noppe & Gallagher, 1977, Copaland, 1983. Blerkom, 1987).

الجدير بالذكر أن وتكن وجودانف يميلان بشكل عام إلى القول بأن الذكور أكثر ميلاً للاستقلال عن المجال مقارنة بالإناث، لكنهما أيضا يناقشان هذا الرأى بشكل تفصيلى من خلال استعراضهما لنتائج الدراسات المختلفة التى أجريت حول هذا الموضوع، وأيضا من خلال الربط بين متغير الفروق بين الجنسين الاعتماد ـ الاستقلال ومتغيرات أخرى لعل أهمها تلك المتغيرات المرتبطة بالعمر والثقافة وبعض المتغيرات البيلوجية والفسيولوجية الأخرى لدى الجنسين يبدأ هذا الباحثان فى آخر كتاب لهما معاً ـ بمناقشة مايسمى فى التراث الآن «فرض وابر» (Wabers Hypothesis)

حيث تفترض هذه الباحثة أن معدلات النضج ربما كانت وثيقة الصلة بالفروق بين الجنسين فى توزيع القدرات اللفظية والمكانية على نصفى المخ وعلى النحو التالى:

١ – حيث إن الإناث بشكل عام ـ ينضجن مبكرا فإنهن يتفوقن فى قدراتهن اللفظية، أما الذكور، فلأنهم ينضجون متأخرين (مقارنة بالإناث) فإن أداءهم على اختبارات القدرات المكانية يكون أفضل من أدائهم على اختبارات القدرات اللفظية.

٢ـ أن المبكرين فى النضج، وهم غالباً من الإناث، تتوزع لديهم وظيفة الكلام بالتساوى تقريباً على نصفى المخ أكثر منها لدى المتأخرين فى النضج (غالباً الذكور).

وقد أظهرت دراسات عديدة صدق هذه الفروض؛ لكن دراسات أخرى أظهرت أن الدرجات على اختبارات القدرات المكانية هى وحدها التى ظهرت بينها وبين معدلات النضج علاقات متسقة بينما لم تظهر مثل هذه العلاقات فى حالة القدرات اللفظية (سبرنجر ودويتش ١٩٩١، ص ٢٢٨ ـ ٢٢٩).

يناقش وتكن و «جودانف» موضوع الفروق بين الجنسين فى الاعتماد – الاستقلال فى ضوء هذا الفرض، فيقولان بأن التفوق الذى ظهر لدى الذكور فى القدرة على «إعادة التشكيل» قد ترجع إلى النضج المتأخر لدى الذكور مقارنة بالإناث والذى يعمل على إحداث تفوق إجمالى فى القدرة البصرية المكانية لدى الذكور خاصة فى فترة المراهقة ومع ذلك يقول هذا الباحثان أيضا إن نتائج «وابر» نفسها حول العلاقة بين قدرات إعادة التشكيل ومعدلات النضج. لم تعاود الظهور فى دراسات عديدة تالية، كما أن

نتائج «وابر» وأفكارها لاتفسر أيضا فى رأيهما - قدر كبيراً من البيانات التى مازالت تستحق المزيد من الدراسات فى حالة قدرة «إعادة التشكيل». فمثلا رغم مايقال فى حالة قدرة «إعادة التشكيل» من أن الفروق الفردية عموماً، والفروق بين الجنسين خصوصاً، قد تتأثر بالأحداث الهورمونية خلال المراهقة، فإن الفروق بين الجنسين فى الأداء على اختبار «المؤشر والإطار» هى فروق تظهر قبل فترة البلوغ على عكس الاتجاه الارتقائى الخاص بالقدرة البصرية - المكانية. وعلاوة على ذلك، فإن العلاقات المعرفية والمزاجية الخاصة باختبار «المؤشر والإطار» قد وجدت لدى الأطفال ولدى الراشدين أيضاً وتوحى هذه النتائج بأن أصول أو بدايات الاعتماد - الاستقلال كأساليب معرفية، إنما تكمن فى الأحداث الارتقائية المبكرة من الحياة. (Witkin & Goodenough, 1981, p.p. 72, 73)

لابد أن نذكر أن الفروق بين الجنسين فى الوظائف العقلية العليا هى فى العادة - كما أشارت بعض الدراسات - فى حدود ربع انحراف معيارى واحد. وهذا يعنى أن هناك كثيراً من التداخل لدى الذكور والإناث فى توزيع على القدرات. إن بعض الإناث قد يتميزن عن الذكور بمستوى أعلى فى القدرات المكانية من كثير، على حين قد يتمع بعض الذكور بمستوى من المهارات اللغوية أفضل من كثير من الإناث. ولكن فى المتوسط فإن بعض جماعات الذكور والإناث تختلف، عن بعضها البعض، فى بعض هذه القدرات بدرجة قد تكون محدودة أحيانا (سبرنجر ودوتيش، ١٩٩١، ص٢٣٢).

إن التفسير بالعامل البيولوجى وحده غير كاف، كما أن القول بالعامل الثقافى وحده غير كاف أيضاً. فلو قلنا بالعامل الثقافى فقط، لتوقعنا - ضمنا - ظهور فروق دالة بين الذكور والإناث، لأنه توجد فروق تكوينية فعلا بينهما، قد تكون هى المسئولة عن الفروق المتوقعة فى الاستجابات، ولو قلنا بالعامل الثقافى فقط لتوقعنا أيضا وجود فروق دالة بين الذكور والإناث نتيجة لاختلاف عمليات التنشئة والتنميط الثقافى وغير ذلك من المؤثرات الفعالة فى تكوين البناء النفسى للذكور والإناث (عبد الحميد وآخرون، ١٩٨٩، صـ٩٠، ٩١).

لقد أظهرت البحوث العلمية وجود فروق كبيرة جداً بين الجنسين فى مهن الإنجاز، وفروق كبيرة فقط فى الاهتمامات، فروق معتدلة فى سمات وبنية الشخصية، وفروق ضئيلة فى مدى الاستعدادات الواضحة. وقد ظهر شبه اتفاق بين العلماء على أن العامل الكبير فى هذه الفروق إنما يتمثل فى البواعث والضغوط الاجتماعية والثقافية التى تدرب وتحدد للرجال والنساء أدوارهم التى تحظى بالموافقة والقبول، وبما يتمشى مع جنسهم داخل الأسرة وداخل المجتمع. وهذا لاينفى بالطبع وجود إسهام ما للعامل الفطرى البيولوجى (Knapp, 1963) وإلى مثل هذا الرأى يذهب «أنور الشرقاوى» أيضاً فبعد أن يشير إلى أن الفروق بين الجنسين فى الاعتماد - الاستقلال عن المجال، وكما كشفت عنها دراسات عديدة فى المجتمعات العربية والأجنبية وعلى عينات مختلفة الأعمار ليست بالفروق الكبيرة ولا المؤكدة فى أغلب هذه الدراسات. (الشرقاوى، ١٩٩٢، ص٣٩٧)، ويؤكد أهمية التركيز على بعدين فى دراسة الفروق بين الجنسين فى الاعتماد - الاستقلال: أولهما المسايرة الاجتماعية، وثانيهما بعد الذكورة - الأنوثة. فقد أظهرت الدراسات - كما يقول - إن الإناث الأقل مسايرة لأساليب الحياة التقليدية، واللائى

يملن إلى المشاركة فى المجالات التى تخص الرجال، يكن أكثر ميلاً إلى الاستقلال عن المجال من الإناث اللائى يتقيدن بأدوار الأنوثة التقليدية. فالسيدات اللائى يتميزن بالاعتماد على المجال يفضلن بدرجة أكبر الأدوار والمجالات التقليدية للمرأة داخل الأسرة فى حين أن السيدات اللائى يتميزن بالاستقلال عن المجال يفضلن، بدرجة أكبر الأدوار والمجالات الأكثر تمرداً من الأدوار والمجالات التقليدية للمرأة (الشرقاوى ١٩٩٢، ص ٢٥٢ - ٢٥٩).

إن وضع البعد السيكولوجى فى الاعتبار يستبعد بالضرورة وضع البعد البيولوجى فى الاعتبار وقد أكد هذا بعض الدراسات الحديثة التى حاولت الربط بين الاعتماد والاستقلال عند الجنسين وبين طبيعة وظائف المخ لديهما كما كشفت عنها الدراسات الحديثة حول فسيولوجيا المخ، فمثلاً أظهرت دراسة «بيرو» و«جولدبرج» أن الذكور أكثر تخصصاً من الناحية الدماغية فيما يتعلق بالنصفين الكرويين للمخ، ومن ثم فهم أكثر ميلاً لأن يظهروا اتفاقاً بين التمايز النفسى والوظائف التى تعتمد على عمليات معرفية لا متماثلة Asymmetrical ومنها الاستقلال عن المجال، ومع ذلك فإن دراستهما هذه لم تكشف كما سبق أن أشرنا؛ عن فروق واضحة بين الذكور والإناث على الاعتماد - الاستقلال عن المجال (Piero & Goldberg, 1982).

كذلك أظهرت دراسة دافيز M. Davies أن الاستقلال عن المجال يرتبط باستخدام استراتيجيات بصرية - أكثر منها صوتية - وهى الاستراتيجيات التى تكون نشطة أكثر لدى الذكور (Davies, 1988).

وكانت «باربارا شيد» B. Shade قد وصلت إلى مثل هذه النتيجة أيضاً (Shade, 1984) ولقد أظهرت دراسات عديدة أن المستقلين يكون نشاط المخ لديهم أكثر بروزا من المعتمدين، (أبو مسلم، ١٩٩٣). وأن ذلك يكون صحيحاً فى معظم الاختبارات المستخدمة، ومع ذلك فإن العلاقة بين الاعتماد - الاستقلال والسيطرة المخية، أو التخصص الدماغى، ليس علاقة مباشرة، ففى كثير من الدراسات أظهر المستقلون ميلاً نحو تفضيل النشاطات المترابطة بالنصف الأيمن، بينما لم تظهر ميلا تفصيليا واضحا لدى المعتمدين، وتشير نتائج الدراسات السبع والسين التى راجعتها بيناجيرا Tinagera وزملاؤها إلى اتفاق واضح مع نظرية التمايز كما طورها وتكن وزملاؤه اعتماداً وعلى فيرنر كما سبق أن أشرنا. فالكائن الحى كما تقول هذه النظرية - أو هذا الفرض - يميل مع تزايد الارتقاء إلى الوصول إلى قدر أكبر من التركيب البنائى والتخصص الوظيفى والاستقلال المعرفى ويعتبر التخصص الدماغى دلالة على التمايز الارتقائى.

ويكون هذا التخصص أكبر بالنسبة للمستقلين مقارنا بالمعتمدين (Witkin & Goodenough, 1981, p. 19 et al. 1993). ولكن هذه الدراسات - التى استعرضناها - تيناجيرا وزملاؤها قد فشلت فى عمومها فى الاهتمام المناسب بالدور المحتمل الذى يمكن أن يلعبه الجنس فى تغيير أو تعديل شكل العلاقة بين الاستقلال والاعتماد وبين أسلوب المخ الأيسر أو الأيمن أو التكاملى إذا استخدمنا مصطلحات تورانس وزملائه (Torrance et al, 1977). فالأفراد يختلفون على هذين المتغيرين الاعتماد - الاستقلال وأساليب أو وظائف المخ، ومن ثم يتوقع أنهم قد يختلفون أيضاً فى الطريقة التى يتفاعل بها هذان المتغيران فى المواقف المختلفة وفى الثقافات المختلفة.

ثانيا: النتائج المتفقة والمختلفة مع التراث السيولوجى حول العلاقة بين الاعتماد - الاستقلال والإبداع.

تعرضنا فى القسم السابق من هذه المناقشة للنتائج المتفقة والمختلفة مع نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين فى الاعتماد - الاستقلال. ونناقش الآن مدى اتفاق واختلاف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بهذا الموضوع. لقد أوضحت الدراسة الحالية أن الإرتباطات ذات الدلالة بين الاعتماد - الاستقلال والإبداع قد ظهرت بشكل خاص فيما يتعلق بقدرة الطلاقة، وأنه عندما ننظر فى طبيعة المستوى الخاص الذى تظهر فيه هذه الارتباطات بين هذا الأسلوب وهذه القدرة فيما بين الذكور والإناث نجد أن المستوى المتوسط من الاعتماد - الاستقلال هو أكبر ارتباطا بالطلاقة لدى الذكور بينما المستوى المنخفض من الاعتماد - الاستقلال هو الأكبر ارتباطا بالطلاقة لدى الإناث.

وهكذا فإننا نجد أنفسنا أمام نتيجة محيرة؛ فالإبداع ممثلاً فى قدرة الطلاقة قد ارتبط بطريقة دالة بالمستوى المتوسط من الاعتماد - الاستقلال لدى الذكور (وهنا لانستطيع أن نتحدث عن كون هؤلاء الأفراد أكثر استقلالاً أو أكثر اعتماداً) بينما ارتبط فى عينة الإناث بالميل إلى لاعتماد، فما المخرج الذى قد يساعدنا فى تفسير مثل هذه النتيجة المحيرة؟ نعتقد أن هذا المخرج إنما يتمثل فى أن نتذكر ماسبق أن قاله وتكن وجودانف من أن التمايز كما يتمثل فى التخصص الدماغى أو أشكال السيطرة المخية يكون أكبر على نحو متسق بالنسبة للمستقلين أكثر منه بالنسبة للمعتمدين - كما سبق أن أشرنا، وحيث إن الذكور قد يكونون فعلاً أكثر تمايزاً واستقلالاً كما يشير إلى ذلك «فرض واير» الذى استعرضناه فى القسم السابق من هذه المناقشة وكما تشير إلى ذلك أيضاً بعض الدراسات الأخرى (Blercom, 1987) كما أنهم قد يكونون أكثر إبداعية كما تشير إلى ذلك نتائج دراسات سابقة عديدة (انظر مثلاً: رمزى، ١٩٨٣، ص٦١)

فإن الاحتمال الأكثر ترجيحاً هو أن المستوى المتوسط من الاستقلال قد يكون هو المستوى المناسب لنشاط الإبداع خاصة لدى الذكور، وإلى مثل هذا الرأى تذهب «جوان باسكوال ليون» حين أشارت إلى أن الأفراد المرنين على الأسلوب المعرفى الخاص الاستقلال – هم هؤلاء الذين تميل درجاتهم إلى الوقوع فى المدى المتوسط (مع ميل ما نحو الارتفاع) على التوزيع الخاص بالاعتماد– الاستقلال وأن هؤلاء الأفراد يتميزون بكونهم أيضاً من المرتفعين على الأسلوب المعرفى الذى أطلق عليه «جيلفورد» – فى البداية - اسم المرونة التكيفية. وقد حلل جيلفورد وزملاؤه هذا الأسلوب - بعد ذلك واعتبروه قدرة إبداعية تمكن الفرد من إنتاج «التحويلات الشكلية الفارقة أو التغييرية» (Di-vergent figural Transformations وقد اعتبر جليفورد - كما تشير باسكوال ليون - مقياس التحويلات المتضمنة مقياساً للقدرة على إنتاج التحويلات الشكلية الاتفاقية أو غير الإبداعية، وتضيف باسكوال ليون أن هذا صحيح أيضا بالنسبة لعديد من مقاييس الاعتماد - الاستقلال وأن وجهة نظر جليفورد هذه كانت مناقضة لوجهة نظر وتكن وزملائه الذين كانوا ينظرون إلى أسلوب الاعتماد - الاستقلال باعتباره مماثلا إلى حد كبير أو مماثلا تماماً للمرونة التكيفية. وقد كشفت دراسات باسكوال ليون حول

الطبيعة التحليلية الخاصة بالأفراد المستقلين المرنين أن وجهة نظر جليفورد كانت صحيحة كما أنها أظهرت أيضا أن الأشخاص المتوسطين على الأقل على أسلوب الاعتماد - الاستقلال الأكثر ميلاً لأن يكونوا الأكثر ارتفاعاً على اختبار المرونة التكيفية - (Pascual - leone, 1989, 51 52). وسنعود إلى هذه النقطة مرة أخرى ونحن نناقش النتائج الخاصة بالمرونة فى الدراسة الحالية.

أما بخصوص الفروق بين مستوى الارتباطات بين الاعتماد - الاستقلال والطلاقة لدى الذكور والإناث وخاصة مايتعلق منها بارتباط الطلاقة بالمستوى المنخفض من الاعتماد - الاستقلال - أى الاعتماد بشكل خاص - فإن تذكر ماقاله وتكن وجودانف أيضاً من أن الذكور أكثر ميلاً للاستقلال والبروز فى المهام الخاصة بالتشكيل وإعادة التشكيل، والتى تشبه مهام التنظيم وإعادة التنظيم التى يتحدث عنها المنظرون الجشطلتيون مثل إرنهايم مثلاً (Arnheim, 1962) بينما تكون الإناث أكثر اعتمادية ومن ثم أكثر ميلاً للبروز فى النشاطات الاجتماعية (Witjin & Goodenough, 1981, P.) لعل فى هذه النقطة مايفسر ارتباط الطلاقة - أيا كانت طبيعتها والتى هى مهارة لغوية بدرجة كبيرة - بالنشاطات الاجتماعية. وقد أشارت دراسات عديدة إلى تفوق الإناث مقارنة بالذكور فى المهارات اللغوية سواء من حيث عدد المفردات أو فهم القراءة أو الإبداع اللفظى (Hetherington & Parke, 1986 P. 625) كذلك قد ترتبط هذه النتائج السابقة بما سبق أن توصلت إليه دراسات أخرى من أن الطلاقة الفكرية قد تكون عنصراً مفيداً فى التنبؤ بسلوك حل المشكلات بطريقة إبداعية (Milgram & Arad, 1981).

خلاصة هذه النتيجة إذن، أن المستوى المتوسط من الاستقلال يرتبط بالإبداع ممثلاً فى قدرة الطلاقة خاصة لدى الذكور، بينما يرتبط المستوى المنخفض من هذا الأسلوب (أو الاعتماد) بالإبداع ممثلاً فى نفس القدرة لدى الإناث. ولاتختلف هذه النتجة مع ماأظهرته نتائج تحليل التباين من أنه مع ارتفاع الأفراد على قدرة الطلاقة بدءاً من المستوى المتوسط تزداد قدرة الطلاقة الإبداعية لديهم، بل هى نتيجة تسير فى الاتجاه العام الخاص بدراسات وتكن وزملائه حول الفروق بين الجنسين فى الاعتماد - الاستقلال وفى النشاط المعرفى بشكل عام.سس

هذا فيما يتعلق بقدرة الطلاقة؛ أما فيما يتعلق بقدرة المرونة فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أنه فى كل مستوى من مستويات المقارنة بين الذكور والإناث كان الذكور المرتفعون على أسلوب الاعتماد - الاستقلال - أى الأكثر استقلالاً - أكثر مرونة من الإناث المنخفضات أو المتوسطات أو المرتفعات على أسلوب الاعتماد - الاستقلال. وقد تمثل هذه النتيجة تحقيقاً جزئياً لفرض «بلومبرج» الذى يشير إلى أن الإبداع هو محصلة للتفاعل بين المستوى المرتفع من الاستقلال والمستوى المرتفع من المرونة. ونقول إن هذا تعبير تحقيقاً أو تحققاً جزئياً لغرض بلومبرج وذلك لأن نتائج معاملات الارتباط لم تكشف عن ارتباطات دالة بين المرونة والاستقلال.

إن النتائج السابقة قد توحى أيضاً بأن الإبداع يتطلب مستوى متوسطا من الطلاقة ومستوى مرتفعاً من المرونة، وكما هو معروف فإنه يمكن اعتبار مقياس المرونة مباشرة من مقاييس الطلاقة (أبو حطب ١٩٨٦، صـ٣٥٥). إن العقل الأكثر مرونة أكثر قدرة على التكيف المنخفض

(أصالة غير مناسبة) ولكن من خلال تفاعل خصب بين الكم والكيف، وتلعب المرونة دوراً كبيراً هنا. إنها تقوم بدور الوسيط بين الطلاقة والأصالة حتى تحدث الاستبصارات الإبداعية. والاستبصار كما يقول كوفكا K. Koffka ليس قوة سحرية لحل المشكلات؛ فالموقف يجبر الكائن على أن يتصرف بطرائق معينة، رغم أنه لايمتلك الأدوات الخاصة بهذا النشاط مسبقاً، ويتم ذلك من خلال عمليات التنظيم وإعادة التنظيم للمنظومة الإدراكية التفاعلية التى تشتمل على الكائن والموقف المثير، وكل تنظيم له جوانبه المختلفة كالاستقرار والتصلب والتعقد ودرجة التشكيل وغير ذلك من الخصائص، وينتج التنظيم عن التفاعل وإعادة التعامل بين الكائن والبيئة (Koffka, 1935, p. 466) . و لقد أكدت دراسات عديدة أهمية عامل المرونة خلال النشاط الإبداعى، وكذلك استخلص درويش عاملاً أسماه «الطلاقة أو سرعة اللفتات الذهنية» وكان هذا العامل يعبر عن «سرعة إنتاج المنوعات التشكيلية» وهو وصف ساعده فى تصور أن الأداء على الاختبارات التى استخدمها فى قياس الإبداع إنما يقوم على الحركة النشطة بين المنبهات المتكررة والمتشابهة، وتأخذ هذه الحركة شكل الوثبات الذهنية من موضوع أو تكوين تشكيلى معين يتجسده أو هذه المنبهات أو مجموعة منها، إلى موضوع أو تكوين تشكيلى جديد. درويش (١٩٧٤، ص١٦٣).

وكذلك كان الباحث الحالى قد أشار فى دراسة سابقة إلى أن هذا النشاط الذى وصفه «درويش» يشير مظهره الخارجى إلى الطلاقة بينما يشير الجانب العميق منه إلى المرونة (اللفتات أو الوثبات الذهنية، وأن الوثبة العقلية المناسبة والتكيفية فى اتجاه إنتاج جديد هى وثبة معبرة عن المرونة وأنها تؤدى إلى نواتج مترتبة عليها تتسم بالأصالة (عبد الحميد، ١٩٨٩، ص ٢٦١).

وتقترب هذه الوجهة من النظر كثيراً مما أشار إليه سويف حين قال بأنه « على حين تتيح المرونة التكيفية للشخص تغيير الزاوية الذهنية التى ينظر منها إلى حل مشكلة محدودة تحديداً دقيقاً، تكون المرونة التلقائية مسئولة عن إنتاج «عدة أفكار فى موقف غير معقد بهذه الدرجة» ولايقتضى الحصول على درجة عالية على الاختبار إلى أن يغير المفحوص مجرى أفكاره. بحيث يتجه وجهات جديدة بسرعة وسهولة بسبب، أو بغير ما سبب واضح، ويجب ألا يختلط علينا الأمر بين عامل المرونة التلقائية هذا وبين عامل الطلاقة الفكرية. فبينما يبرز عامل المرونة أهمية تغيير اتجاه أفكارنا، يبرز عامل الطلاقة أهمية كثرة الأفكار» (سويف، ١٩٧٠، ص٣٦٢).

ويشير سويف كذلك إلى أن المعنى السيكولوجى للمرونة التلقائية يتفق «اتفاقاً لا بأس به مع بعض آراء ترستون فى الإبداع. فقد أشار ترستون إلى أن الطالب الذى يرجى منه هو الطالب الذى يمحص الرأى الجديد الغريب. وهو الطالب الذى يلذ له أن يلهو بهذا الرأى ويتأمل نتائجه لو أنه كان فى الإمكان إثباتها». وإذا نحن نظرنا فى مجموعة الاختبارات التى يتحدد العامل من خلالها، لاحظنا أن اختبار «الاستعمالات غير العادية «يشبه إلى حد ما أفكار ترستون، ومن الجدير بالذكر أنه مشبع بالعامل بدرجة «لابأس بها» (سويف، المرجع السابق). إلى مثل هذا الرأى تذهب فوريشا أيضاً حين تستعرض الدراسات الخاصة بالاعتماد ـ الاستقلال والإبداع فتشير إلى وجود وظيفتين (أو طبقتين) من

الشخصية تلعبان دورهما فى الإبداع، وأنهما ترتبطان فتشير إلى ما سبق أن أشار إليه ماى R. May من أن الإبداع هو تفاعل جدلى بين اللعب الحر الخاص بالخيال وبين البنية المنطقية الخاصة بالشكل وأيضاً ما أشار إليه بارون من أهمية عملية تحويل الخبرات من حالة الانفصال إلى حالة التكامل، وأيضاً ما أشار إليه بارون من أهمية عملية تحويل الخبرات من حالة الانفصال إلى حالة التكامل، وأيضاً ما أكده بورز Bowers من أهمية التأرجح مابين الأشكال الخيالية والأشكال الواقعية من النشاط العقلى وما أشارت إليه دراسات كثيرة من المبدعين أكثر مرونة واستقلالاً وتحملاً للغموض وبحثاً عن التركيب المعرفى ومن أن السلوك الإبداعى يشتمل على ماهو أكثر من توليد الأفكار الجديدة، فهو يشتمل أيضاً على توليد للطرائق المناسبة فى الحصول على المعلومات الأكثر تركيباً ـ (forisha, 1983)) .

يؤكد العديد من الباحثين المهتمين بموضوع الأساليب المعرفية أن هذه الأساليب تؤثر على الانتباه والإدراك والتفكير الإجمالى وكذلك على الانتباه والإدراك والتفكير التفصيلى (Schmek, 1988, P. 8) وقد استخدم وتكن وزملاءه كما أشرنا مصطلحات مثل «الاعتماد على المجال» و «الاستقلال عن المجال» لكى يشيروا إلى هذه العمليات الخاصة بالانتباه والإدراك والتفكير سواء كانت إجمالى (اعتماد) أو تفصيلية (استقلال) فالشخص الأكثر استقلالاً يبحث أكثر عن المعلومات المتمايزة ويقوم بالتمييز بين الأجزاء الخاصة بهذه المعلومات داخل الكل بطريقة أكثر كفاءة على عكس المعتمد على المجال الذى يميل إلى إدراك الخبرات باعتبارها خبرات منصهرة أو إجمالية أكثر منها خبرات متمايزة أو متكاملة ومن ثم فهو يكون أقل قدرة على عزل البنود المختلفة من المعلومات عن السياق الخاص بها (Popeplestone & Mcpherson, 1988)

لقد أشارت دراسات عديدة حول العملية الإبداعية فى الشعر (سويف، ١٩٧٠) وفى الرواية، (حنورة، ١٩٧٩) وفى المسرح (حنورة، ١٩٨٠) وفى القصة القصيرة (عبد الحميد، ١٩٩٢) وفى فن التصوير (عبد الحميد، ١٩٨٧) إلى أن العملية الإبداعية تتحرك من الكل إلى الجزء ثم إلى الكل مرة أخرى وإلى مثل ذلك يشير ارنهايم أيضاً فى دراسته الشهيرة عن لوحة الجيرنيكا لبيكاسو. Arnheim) 1962.)

ونعتقد أن العملية الإبداعية تتضمن تفاعلاً خصباً بين الأسلوب الاعتمادى الإجمالى فى البداية والأسلوب المستقل التحليلى بعد ذلك ثم تفاعلاً آخر يجمع بينهما بطريقة خاصة عند اكتمال العملية الإبداعية. لكننا نعتقد أيضاً أن الاستقلال عن المجال أكثر أهمية فى الإبداع من الاعتماد على المجال. فقد أكد المنظرون المعرفيون أمثال وتكن وجادونر وجبسون أهمية عمليات استقبال المعلومات وتخزينها ومعالجتها وتنظيمها بطرائق تتسم بالمرونة، ومن خلال أساليب معرفية تتسم بالكفاءة والقدرة السريعة على تغيير وجهات النظر والتفسير الجيد للمعلومات التى يتم التقاطها، وقد أكد جبسون أهمية هذه المعلومات فى إدراك الأعمال الفنية وفى إنتاجها أيضاً (Gibson, 1971) .

كذلك أشار فيشباخ (Feshbach) إلى أن الاستقلال عن المجال يرتبط بالعمليات التكاملية بين نصفى المخ (Falcone, 1985) .

وأشار تورانس وروكنشتاين أيضاً إلى أن الابداع يرتبط بالنشاطات المتكاملة لنصفى المخ (Torrance & Rock-enstein 1988)

ويحتاج الإبداع فى رأى بعض العلماء إلى نشاط مرن من النصف الأيمن الإجمالى إلى النصف الأيسر التحليلى والعكس بالعكس. (Granovskaya, et al., 1987, p 103)

وقد أشارت دراسات وتكن وزملائه أيضاً إلى أن نصفى المخ يكونان أكثر تمايزاً وتكاملاً فى نفس الوقت لدى المستقلين خاصة الذكور. (Witkin & Goode-nough, 1981). إن ارتفاع درجة المرونة لدى الأفراد بارتفاع مستواهم على أسلوب الاعتماد الاستقلال قد يعنى أيضاً ارتفاعاً ما فى مستوياتهم الإبداعية وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن مقياس الأشكال المتضمنة يعد من أفضل مقاييس مرونة الإغلاق على حد تعبير ترستون (أبو حطب، ١٩٨٦، ص ٣٤٥) ورغم أن هذه القدرة عادة ماتوضع ضمن فئات التفكير التقاربى وليس التباعدى إلا أننا نعتقد أنها هامة بدرجة ما فى الإبداع، ذلك الذى يتطلب تفاعلاً خاصاً بين قدرات التفكير التقاربى والتباعدى. فالتفكير الإبداعى يحتاج إلى النشاطات الكلية والإجمالية والعيانية الأقرب إلى الاعتماد والخاصة بالنصف الأيمن التباعدى، كما يحتاج أيضاً إلى النشاطات المتتابعة، والتجزيئية، والتفصيلية، والتجريدية والأقرب إلى الأستقلال والخاصة بالنصف الأيسر التقاربى، ثم إلى تكامل خاص بينهما خلال الإبداع (Herman, 1982). ومع ذلك فهذه المنطقة مازال يكتنفها الكثير من الغموض وتحتاج إلى المزيد من البحوث ففى حين أشارت بعض الدراسات إلى تفوق المستقلين فى نشاطات النصفين الأيمن والأيسر أشارت دراسات أخرى إلى تفوق المستقلين فى نشاطات النصف الأيمن وتفوق المعتمدين فى نشاطات النصف الأيسر (أبو مسلم، ١٩٩٣ . Tinajero et al., 1993)

حتى لو كانت «مرونة الإغلاق» من قدرات التفكير التقاربى فإنها هامة أيضاً فى الإبداع؛ فالذكاء مثلاً من قدرات التفكير التقاربى؛ لكنه هام أيضاً فى الإبداع حيث إن درجة متوسطة منه على الأقل ضرورية للإبداع وقد صاغ عديد من العلماء العلاقة بين الذكاء والإبداع على النحو التالى: فوق مستوى معين من القدرة، مثل نسبة الذكاء ١٢٠ لاتكون قدرات الإبداع (أو التفكير الافتراقى) معتمدة على أية إضافة أو زيادة أخرى فى نسب الذكاء، ومن ثم يكون التفكير الاتفاقى والتفكير الافتراقى(مستقلين بشكل جوهرى بعد هذه الدرجة ففى غياب كمية مناسبة من الذكاء العام لايمكن حدوث إنتاج إبداعى مناسب، كما أنه فى المستويات المنخفضة من القدرة بميل هذان الشكلان من التفكير إلى الاختلاف مع بعضهما البعض) (lytton, 1971, P. 39) ولعل ما أظهرته الدراسة الحالية من وجود ارتباطات دالة بين الدرجة المتوسطة من الاعتماد – الاستقلال عن المجال والطلاقة يتضمن مايؤكد، بشكل ما، هذه العلاقة المتوقعة بين الاعتماد-الاستقلال فى حالة اعتباره أكثر الأساليب مناسبة لقياس قدرة مرونة الإغلاق وهى قدرة اتفاقية - كما أشار أبو حطب نقلاً عن ترستون - وبين الطلاقة كقدرة هامة من قدرات الإبداع.

إن هذه الأفكار تقترب بنا كثيراً مما سبق أن أشار إليه ، وتكن وجودانف ، من أنه فى ظل ظروف الحياة

المناسبة والخبرات التربوية الإيجابية، تقترب الأفراد كثيراً من مهارات إعادة التشكيل (الاستقلال) وكذلك من مظاهر التمكن الخاصة بالعلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد (الاعتماد) أيا كان وضعهم على بعد الاعتماد ـ الاستقلال، بحيث إنه يمكننا أن نجد بعض الأفراد المتميزين بمهارات المستقلين والمعتمدين معاً.

إن المعتمدين بشكل نمطى يكونون أكثر ثباتاً وجموداً بالنسبة لاستخدامهم الخصائص المرتبطة بهذا الأسلوب كما يوجد «ثباتيون» جامدون فيما يتعلق باستخدام الأسلوب المستقل أيضاً وتظل هناك فئة ثالثة قادرة على الاقتراب من الخصائص المميزة للأسلوبين معاً وهم من يطلق عليهم اسم «الحراكيين» molilezers وحيث إن «الحراك» يشير إلى تنوع كبير فى طرائق النشاط المتاحة للفرد، فإن الفرد الحراكى يكون أكثر تكيفاً من الثباتى ومن ثم فهو أفضل منه؛ وهنا يضاف حكم بالقيمة لم يكن مطروحاً بهذا الحسم عند المقارنة بين المعتمدين عموماً والمستقلين عموماً حيث كان يشار إليهما باعتبارهما فقط مجرد أسلوبين من أساليب الإدراك والتفكير والسلوك (witkin & Goodenough, 1981, p. 62)

إن المفكر المبدع ـ كما يشير كروبلى A.. J. Gro-pley ـ هو قبل كل شئ مفكر يتسم بالمرونة والتكيف فى نشاطه المعرفى، فهو ليس منصاعاً للمداومة أو النمطية الخاصة بالوضع الراهن، كما أنه مهيأ لإعادة تنظيم أفكاره دائماً، أما الشخص الجامد فيكون مقتنعا بصحة ومنطقية الرؤية الموجودة للعالم. إنه لايرغب فى القيام بتغييرات سريعة وكبيرة فى اتجاهه العقلى وربما كان غير قادر على ذلك، فهو يلتصق بشدة بما يعرف أنه صحيح. ولذلك يفتقر مثل هذا الشخص إلى تلك المرونة العقلية المميزة للمبدع، ومن ثم يسلك بطريقة اتفاقية إلى حد بعيد (Cro-pley, 1973).

إن هذا المفكر المبدع يكون كما يشير روجرز C. Rog-ers متسماً بالانفتاح على الخبرة ويتمثل هذا الانفتاح فى رأيه فى نقص التصلب وفى القدرة على النفاذ وتجاوز المفاهيم والمعتقدات والفروض والإدراكات الراسخة؛ إنها تعنى تحمل الغموض حيثما وجد؛ كما تعنى القدرة على استقبال المعلومات الكثيرة والمتسارعة دون اللجوء إلى إغلاق الموقف أو الحيل الدفاعية (Rogers, 1973).

أظهرت نتائج الدراسة الحالية بعض أوجه الاتفاق مع نتائج الدراسات السابقة كما سبق أن أشرنا؛ فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة نوب وجالاجير التى أظهرت أن المستقلين أكثر إبداعية من المعتمدين وأن العلاقات بين الاستقلال والإبداع دالة إحصائياً وأيضاً ما أشارت إليه دراسات شاها (١٩٨٢) ونوب (١٩٨٥) ونياز وسواد (١٩٩١) من أن الاستقلال والمرونة من الأمور الهامة فى الإبداع (Noppe & Gallgher, 1977, shaha, 1982 Nappe, 1985, Niaz & saud 1991).

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة أيضاً مع نتائج «أونمأخت» و «مكموريس» التى لم تكشف عن نتائج ارتباطية دالة فيما يتعلق بفرض بلومبرج القائل بوجود علاقات ارتباطية مرتفعة بين المستويات المرتفعة من المرونة والمستويات المرتفعة من الاستقلال (Ohnmacht & Mcmorris, 1971) وإن كانت المقارنات التى تمت بطريقة اختبار «ت» قد ألقت الضوء جزئياً على هذا الفرض وأشارت إلى أن المرتفعين فى الاستقلال أكثر

مرونة من المعتمدين وأن هذا صحيح سواء لدى الذكور أو لدى الإناث وأن الذكور عموماً أكثر مرونة من الإناث ولعل هذه النتيجة تتفق مع ماسبق أن توصلت إليه دراسات سويف.

وأشارت إلى أن الإناث (والجماعات الهامشية عموماً) يملن إلى إصدار استجابات متطرفة أكثر من الذكور والجماعات غير الهامشية عموماً (سويف، ١٩٦٨) وأيضا ما أشارت إليه صفاء الأعسر من أن الميل إلى إصدار استجابات متطرفة يمثل جانباً من عامل مركب هو التصلب (من خلال: سويف، ١٩٦٨، ص١٥٤).

أما فيما يتعلق بالنتائج غير المتفقة من التراث فلعل أبرزها مايتمثل فى عدم وجود أية ارتباطات - أو تأثيرات - لمتغير الأصالة مع أسلوب الاعتماد - الاستقلال فهذه النتيجة تختلف مع ماسبق أن توصلت إليه دراسة نوب وجالاجير من وجود علاقات ارتباطية دالة بين الاستقلال وبين الإبداع مقاسا باختبار النتائج البعيدة لميدنيك والذى يفترض فيه أنه يقيس الأصالة (Noppe & Gallgher, 1977).

إن الأشخاص المتسمين بالأصالة يفضلون التعقد وقدراً من عدم الاتزان فى الظواهر ومجالهم النفسى أكثر اتساعا ورحابة وهم أكثر استقلالاً فى أحكامهم كما يشير فرانك بارون (من خلال السيد، ١٩٧١، ص ٢٧٢ - ٤٧٢.

ونعتقد أن الاختبار الذى استخدمناه فى قياس الأصالة فى الدراسة الحالية إما أنه لم يكن مناسباً لقياسها، أو أننا استخدمناه بشكل غير مناسب حيث اقتصرنا فى دراستنا هذه على تطبيق نشاطين فقط من اختبار التفكير الابتكارى باستخدام الصور (الصورة أ) تورانس وهما: النشاط الخاص بتكملة الصور والنشاط الخاص بالخطوط بينما كان المناسب والأكثر موضوعية أن نستخدم الاختبار فى صورته الكاملة (تكوين الصور - تكملة الصور - الخطوط) بشكل يتناسب مع أهمية هذه القدرة فى مجال الإبداع ولعل هذه المحدودية الخاصة بالنشاطات المستخدمة هى ما أدت إلى ظهور هذه النتائج المخيبة للآمال رغم ماكنا نعتقده فى البداية من أن هذين النشاطين سيكونان الأكثر مناسبة لقياس أصالة التفكير والصور والخيال والتى هى أمور ضرورية فى الإبداع فيما نعتقد. وهى مايمكن أن يكشف عنه هذان النشاطان ظاهرياً.

على كل حال، إضافة إلى ماسبق، فإننا نعتقد أننا أصبحنا الآن أقرب إلى الاتفاق مع ماتنادى به بعض الآراء من ضرورة ترك زمن تطبيق اختبارات الإبداع مفتوحاً حتى تتوفر الفرصة المناسبة للأفراد للتعبير عن قدراتهم الإبداعية بشكل حقيقى (Kogan, 1983, 83, p.636)

ثالثاً: رؤية نقدية مستقبلية

حاولت الدراسة الحالية أن تصل إلى بعض الأهداف المحددة، وقد أصابت أحياناً، وأخطأت أحياناً أخرى، لكنها، على أى حال، فتحت ذهن الباحث على بعض النقاط التى رأى أن يشير إليها فى نهاية بحثه، لعل فيها بعض النفع له أو لباحثين آخرين فى دراسات أخرى تالية ذات صلة بهذا الموضوع.

١- ضرورة دراسة العلاقة الارتباطية بين الاعتماد - الاستقلال والإبداع لدى عينات أكبر من الذكور، ومن خلفيات بيئية وثقافية ومهنية مختلفة.

٢- أهمية دراسة العلاقة بين الاعتماد ـ الاستقلال والإبداع لدى عينات من المبدعين الفعليين فى مجالات الفنون والآداب والعلوم وغيرها من مجالات الإبداع الإنسانى. وذلك لأن ماقمنا به فى هذه الدراسة هو مجرد الاستكشاف لبعض جوانب العلاقة بين الإبداع الكامن أو الممكن أو الإبداع بالقوة ـ إذا استخدمنا مصطلحات أرسطو ـ كما تقيسه اختبارات الإبداع وبين الاعتماد ـ الاستقلال. فى حين أنه قد يكون من الأفضل أن ندرس هذه العلاقة فى حالة الإبداع الفعلى أو الإبداع المتحقق أو الإبداع بالفعل ـ إذا استخدمنا مصطلحات أرسطو أيضاً ـ وبين الاعتماد ـ الاستقلال.

٣ـ نعتقد أيضاً أن إضافة متغيرات مثل الذكاء والتصلب والدوجماطيقية والانطواء والانبساط والنفور من الغموض وغير ذلك من المتغيرات المناسبة وحساب علاقتها، أحياناً، على نحو مباشر بالإبداع والاعتماد ـ الاستقلال، أو النظر إليها أحياناً أخرى، على أنها متغيرات وسيطة، أو معدلة، تتوسط العلاقة بين الإبداع والاعتماد ـ الاستقلال، وتؤثر طبيعة العلاقة فى المواقف والمجالات المختلفة وهى أمر قد تكون له أهميته.

٤ـ كذلك فإن وضع متغيرات أخرى، مثل التفكير بالصور والتفكير بالكلمات، وأيضاً أساليب التعلم والتفكير (أو مايسمى أحياناً بأسلوب السيطرة المخية) هو أمر هام أيضاً؛ حيث إن كل هذه المناطق البحثية أصبحت شديدة التداخل وشديدة الخصوبة فى الدراسات السيكولوجية الحديثة وكما ظهر ذلك فى بعض الإشارات الخاصة فى الدراسة الحالية.

٥ـ ضرورة الاهتمام بالمتغير الخاص بالمرونة التكيفية فى علاقته بالاعتماد ـ الاستقلال؛ فهو يتضمن تفاعلا أكثر مع المجال، ومن ثم محاولة أكبر للتحرر من القصور الذاتى للنمطية، ومحاولة أشد وضوحاً ـ من المرونة التلقائية – للدوران حول العقبات واكتشاف طرائق جديدة للتفكير والسلوك. ويشعر الباحث الحالى بالأسف لأنه لم يضمّن هذا المتغير ضمن متغيرات بحثه، ولو كان قد اطلع على دراسات جوان باسكوال ليون (١٩٨٩) قبل قيامه بدراسته هذه لربما تغير مسار هذه الدراسة ومسار نتائجها.

٦- وأخيراً فإننا نعتقد أن ميل الباحثين العرب عموماً – ومنهم الباحث الحالى ـ وكذلك الأجانب أيضاً إلى استخدام اختبار واحد لقياس إحدى قدرات الإبداع، وكذلك استخدام اختبار واحد لقياس أكثر من قدرة إبداعية وأيضاً، استخدام الاختبارات بطريقة محددة الزمن هى من الأمور التى تحتاج إلى المراجعة وإعادة النظر بين الباحثين.

المراجع العربية

١- أبو حطب (فؤاد) وسليمان (عبد الله محمود) اختبارات تورانس فى التفكير الإبداعى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٧٣.

٢- أبو حطب (فؤاد). القدرات العقلية القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٦.

٣- أبو حطب (فؤاد) نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٠

٤- أبو حطب (فؤاد) وصادق (آمال) مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١.

٥- أبو مسلم (محمود أحمد). أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالقدرة على التصور البصرى المكانية والاستقلال الإدراكى لدى الفائقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ١٩٩٣، ٢١، ٢٣٣ - ٢٧٣.

٦- السيد (عبد الحليم محمود). الإبداع والشخصية - دراسة سيكولوجية. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧١.

٧- السيد (صالح حزين)، العلاقة بين القدرة التحليلية وبعدى الاستقلالية - الاعتمادية على المجال لدى كل فئة الفصام البارانوى وفئات الفصام غير البارانوى، ١٩٩٤، مجلة علم النفس، ١٩٩٤، ٣٢، ٥، ١٧.

٨- الشرقاوى (أنور محمد) والشيخ (سليمان الخضرى) اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٧.

٩- الشرقاوى (أنور محمد). الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية فى جامعة الكويت. مجلة العلوم الاجتماعية، ١٩٨١، ٩، ١، ٦٣ - ٨٧.

١٠- الشرقاوى (أنور محمد) دور الأساليب المعرفية فى تحديد الميول المهنية لدى الشباب الكويتى من الجنسين (ضمن كتاب. علم النفس المعرفى المعاصر. تأليف أنور الشرقاوى)

١١- الشرقاوى (أنور محمد) الفروق فى الأساليب المعرفية لدى الأطفال والشباب والمسنين من الجنسين، ١٩٨٥، مجلة العلوم الاجتماعية، ١٣، ٤، ٨٩ - ١٣٣.

١٢- الشرقاوى (أنور محمد) علم النفس المعرفى المعاصر. القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٩٢.

١٣- حسين (محيى الدين أحمد) العمر وعلاقته بالإبداع لدى الراشدين. رسالة ماجستير قدمت إلى كلية الآداب جامعة القاهرة قسم علم النفس، ١٩٧٤.

١٤- حمدى (نزيه) وعبد الحميد (شاكر) علاقة الاستقلال عن المجال والتفكير البصرى اللفظى بالتكيف واختيار التخصص لدى طلبة الجامعة (تحت الطبع).

١٥- حنورة (مصرى عبد الحميد) الأسس النفسية للإبداع الفنى فى الرواية. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩.

١٦- حنورة (مصرى عبد الحميد) الأسس النفسية للإبداع الفنى فى المسرحية. القاهرة دار المعارف، ١٩٨٠.

١٧- درويش (زين العابدين عبد الحميد). نمو القدرات الإبداعية، دراسة ارتقائية باستخدام التحليل العاملى. رسالة ماجستير قدمت إلى قسم علم النفس بكلية الآداب جامعة القاهرة، ١٩٧٤ (غير منشورة).

١٨- درويش (زين العابدين عبد الحميد). تنمية الإبداع. منهجه وتطبيقه، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣.

١٩- رمزى (ناهد) سيكولوجية المرأة. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٣.

٢٠- سبرنجر (سالى. ب) ودويتش (جورج): المخ الأيسر والمخ الأيمن - ترجمة: السيد أبو شعيشع، بنها: (دار النشر غير مذكورة)، ١٩٩١.

٢١- سويف (مصطفى) الأسس النفسية للإبداع الفنى فى الشعر خاصة، القاهرة: دار المعارف ١٩٧٠.

٢٢- سويف (مصطفى) التطرف كأسلوب للاستجابة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٧.

٢٣- سويف (مصطفى) علم النفس الحديث، معالم نماذج من دراساته. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٣.

٢٤- عبد الحميد (شاكر) العملية الإبداعية فى فن التصوير. الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب (سلسلة عالم المعرفة) رقم ١٠٩، ١٩٨٧.

٢٥ـ عبد الحميد (شاكر) الطفولة والإبداع، الجزء الثالث. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٨٩.

٢٦ ـ عبدالحميد (شاكر) الأسس النفسية للإبداع الأدبى فى القصة القصيرة خاصة. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٢.

٢٧ـ يونس (فيصل عبد القادر محمود). التمييز بين الجماعات الإكلينيكية المختلفة على اختبارات التصلب مع إشارة خاصة إلى البناء العاملى لاختبارات التصلب ـ رسالة ماجستير قدمت إلى كلية الآداب جامعة القاهرة قسم علم النفس، ١٩٧٩، (غير منشورة).

المراجع الأجنبية

1 - **Arnheim , Ricasso;s** Guernica the Genesis of a painting. London: Faber & faber. 1962.

2 - **Bilmberg, M.** An Inquiry into the relationship berween field independence - Dependence and Geativty The Journal of psychology. 1967. 67. 127-140.

3 - **Blerkom. M.v.** Haptic Lateralization, Field Dependence, and sex. Perceptual and Motor skills, 1987. 64,907,914.

4 - **Bruni. F** Dictionary of key words an psychology. London Routledge & Kegan paul 1980.

5 - **Cropley. A.J.R.** psychology and congntive psychology. in p.E. Vernon (end) crealibity. London (1973, 116-125.

6 - **Copeland, B. D.** Cognitive styles of female university students of visual Arts. perceptual and Motor skills. 1983.53.439-442.

7 - **Davies, M.** Individual Differences in Process:Field Independence and Letter Detection. Perceptual and Motor skills., 11988, 66. 323-326.

8 - **El, Kholy, S.** congnitive styles amony drug Abusers, A Thesis sulimittid toP.H D. Degree. Faculty of Arts, cairo university. 1994 (Unpulisished)

9 - **Falcone. D.** Laterality and field Dependence. Perceptual and motor skills 1985, 651-657.

10 - **Forsha. B.** Relationship between creativity and mental imagery. A Question of cogntive style in: A. sheikh. (ed) : imagery current theary, research and Application. New, york: (cambrdge university press, 1993-298-321.

11- **Geakenbach, j., Heilman, N, Boyt,s,& Laberge, S.** the relationship betwween field independence and Lucid Dreminty ability. Journal of mental imagery 1985. 9,9. 20.

12 - **Granovskaya et al**, percepion of form and forms of perception. New jersey, laweence grlbawn, 1987.

13 - **Harris, D.B.** Children's Drawings as Measures of intellcclual maturity. New york: Harcourt - brace Jovanovich Inc., 1963.

14 - **Hreman, N.**, the Creative Brain. NASSP Bullein, 1982, September 31 - 45.

15- **Hetherington. E. M. & Parke, R. D.** Child Psychology, a Contemporary Viwpoint. new York : Mccrraw Hill book Company, 1986.

16- **Gibson, J. J.** the Information available in Pictures, Leonardo, 1971, 4, 27, - 35.

17- **Goldson. R.** Dictionary of psychology and Psychiatry. New York. Longman, 1984.

18- **Goodenough, D. R.** Field Depevdence In. London & J, Exner (ed.) Dimensions of Personality. New York: Wiley, 1978, 165 - 215.

19 - **Goodenaugh. D. R.** Field Dependence and feild Independence. In : R. M. Thomas (ed) The encyelopeida of Human development and Education theory. Research, and studies

New York: Pergamon Press 1990.

20- **Guilford, J. P.** Cognitive styles what are that? Educational and Psychological measurnent. 1980, 40 715 - 735.

21- **Guilford, J. P.** vista of future research. In: S, G. Isacksen (ed) Frontiers of Creativity reseach, beyand the basics. New York beyrly Limited, 1987, 61 - 65.

22- **Kimble, G. A. et, al.** Principle:. of General Psychology, New York: John - WILY 1980.

23- **Kirly, J. R.** style, stralegy, and skill in reading. In: R. R schmeck (ed) Learning strategies and learning style. New York. Plenum Press. 1989 - 229 - 274.

24 - **Knapp. R. H. & wulf,** A Preference for Abstract and representational Art. Journal of social Psychology 1963, 60, 255 - 262.

25- **koffka, k.** principles of gestalt psychology, new york : harcaurt brace & co. 1935.

26 - **Koggan. N.** stylistic Variation in Childhood and adolescence. In: P. Mussen (ed) Handbook of child psycholegy, Vol. 3. New York: Wiley 1983.

27 - **Lytton, H.** Creativity and education, London : Routledg & Kegan poul, 1971.

28- **Milgran, R. M. & Arad,** R. Idealional fluency as a Predictor of orignal Problem solving. Journal of educational Psychology 1981, 73, 468 - 5 - 72.

29- **Murphy, P. H.** Relationship of field dependence - Independence with learning styles and locus of Contral anong registesed nurses. Perceptual and motor skills, 1993, 76, 979 - 986.

30 - **Niaz. M. & Saud, G.** The relationship of mobility _ fixity to Creativity, formal reasoning and Intelligence Journal of mental Imagery, 1991 _ 25, 3. 205 - 217.

31 - **Noppe, L. D. & Gallagher, M.** A Cognitive style Approach to Creative theought. Journal of Personality Assesment 41, 1977.

32- **Noppe, L. D.** Relationship of formal thought and Cognitive styles to creativity. Journal of mental Imagery, 1985, 12, 2, 88 - 96.

33- **Ohnmacht F. W. & Mcmorris, R. F.** Creativity as a function of field Independence and dogmatism. The Journal of Psychology. 1971, 79, 155 - 168.

34 - **Paremo, M. F. & Tinajero, C** .Field dependence in school, an Argument against neutrality of cognitive styles. Perceptual and motor skills, 1990. 70, 1079 - 1087.

35 - **pask, G.** learning strategies teaching strategies, and Conceptual or learning style In: R. R. schmeck. (ed) Learing stategies and learning stykes New York: Plenum Psess, 1989 - 83 - 99.

36- **Pascual - leon**, J, An Organismic Process model of witkin'S Field dependence - Independena. In: T. Globerson & T. Globerson & T. Zelniker, (eds) Gognitive style and Cognitive development - New Jersey : Ablex Pulishing carpoation 1989. 36 - 70

37 - **Piero R. A Goldberg**, L. Laterarl Eye - movements, field dependence and denial = Perceptual and motor skills, 1982, 55, 37 -78.

38 - **Popplestone, J. A & Mc Pherson M. W.** (ed). dictionary of Concepts in General Psychology. New York : Greenweood Press, 1988.

39 - **Rogers**, C. Towards a theoy of creaitvty in. P. E. Vernou (ed) Creativity. Harmdworth : Penguin books, 1973.

40 - **Schmeck, R. R.** An Introduction to strat egies and styles of Learning. In: R. R. Schmeck (ed) Learning strategies

41 - **Shade, B** Field Dependence Cognitive style or perceptual skill? Perceptual and motor skils, 1984, 54, 991 - 995.

42 - **Shaha, S. H.** Cognitive Processes functional in spatial recall, Calfornia : California univessity center for the study of evaluation1982.

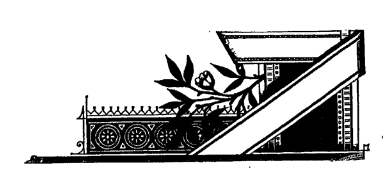
43- **Tinagera et al.**, Field dependence - independence and brain organzation the Conffuence of two different ways of sescroping general forms of corgnitime functioning? a theoretical review. Perceptual and motor skills. 1993, 77, 787 - 802.

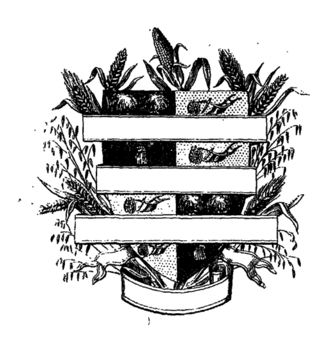
44 - **Torrance. E. P et al.,** your style of learning and thinking, forms A and B Preliminary norms, Abbreviated techical notes, Scoring Keys, and selected references, The Gifted Child Quarterly, 1977, 21, 563 - 573.

45 - **Torrance, E. P & Rockenstion Z. L.** Styles of thinking and Creativity. In : R. R. schmeck (ed) Learning straitegies and learning styles. New York : Plenum Press. 1988, 275 - 290.

46 - **Witkin, H. A & Goodenough, D. R.** Field dependence and Interpersonal behavior Psychological review, 1977, 84, 41, 661 - 689.

47 - **Witkin, H. A & Goodenough, D. R.** Cog nitive styles : Essence and origins New York; International university press. 1981.





اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين وفاعلية برنامج فى تنميتها

د. مصطفى محمد على حسانين الحارونى
مدرس بقسم علم النفس التربوى
كلية التربية - جامعة حلوان

د. وهمان همام السيد فراج
مدرس بقسم علم النفس التربوى
كلية التربية - جامعة حلوان

مقدمة

إن وجود ذوي الحاجات الخاصة أو المعوقين في أي مجتمع من المجتمعات الحديثة يعد ظاهرة طبيعية فرضت نفسها بسبب التعقيد القائم في الحياة الإجتماعية المعاصرة ، والتي نشأت بسبب التحولات الاجتماعية السريعة التي ارتبطت بحركة التصنيع المستمر ، والحروب والصراعات والضغوط التي يتعرض لها الإنسان في حياته المعاصرة، ومع تزايد أعداد المعوقين وتنوع الإعاقات تزايد اهتمام المجتمعات الحديثة بهذه الفئات الخاصة بغرض إدماجهم في المجتمع ، وتهيئة الظروف المناسبة لمشاركتهم وتفاعلهم في بيئات اجتماعية وتعليمية عادية ، بما يؤدي إلي الحد من الاتجاهات السلبية نحو المعوقين والتي تتولد نتيجة عزلهم ، وسوء فهم المحيطين لهم .

ويشير عبد المطلب القريطى ١٩٩٢(١٢ - ١١٠)(*) إلى أن الاتجاهات الإيجابية نحو المعوقين يمكن أن تهيئ المناخ لتخطيط البرامج اللازمة لرعايتهم وتطويرها وتحسينها ، بينما يمكن أن تحول الاتجاهات السلبية نحوهم دون ظهور هذه البرامج إلى حيز الوجود، بل إنها تطمس ما يفترض أن تتركه من آثار إيجابية على المعوق فى حالة وجودها .

ولذا .. فإن رصد الاتجاهات نحو المعوقين ، ومحاولة التدخل لتنمية الاتجاهات الإيجابية وتعديل الاتجاهات السلبية نحوهم يعد أحد المتطلبات التربوية الهامة ، كما يعد أحد التحديات التى ينبغى التصدى لها بالبحث والدراسة ، وبخاصة أولئك الذين يقومون بدور ريادى فى التعامل مع المعوقين كخريجى كلية التربية شعبة التربية الخاصة وكلية الخدمة الاجتماعية وكلية التربية الرياضية وغيرها .

مشكلة البحث :

تشير دراسة باريش توماس وآخرون Parish,Thomas & Others ١٩٩٣(١٢٩) إلى أن اتجاهات المعلمين نحو الطلاب العاديين والموهوبين أكثر إيجابية من اتجاهاتهم نحو المعوقين ، ويظهر ذلك فى عدم الاهتمام وقلة التقدير لهذه الفئة من الطلاب ، كما تشير دراسة عبد العزيز الشخص ١٩٨٦ (٩) إلى أن اتجاهات العاملين مع التلاميذ العاديين فى مدارس لا تضم معوقين أكثر إيجابية نحو المعوقين من أقرانهم العاملين مع المعوقين .

وقد لاحظ الباحثان إحجام الطلاب الملتحقين بكلية التربية عن ترشيح أنفسهم للالتحاق بشعبة التربية الخاصة، حتى الذين ألحقوا بهذه الشعبة كانوا يتمنون التحويل إلى شعبة أخرى ، وهذا الطالب الذى ألقت به المقادير فى شعبة التربية الخاصة التى لا يرغبها سيكون معلم المستقبل فى ميدان التربية الخاصة ، وتشير الدراسات إلى أن اتجاهات المعلمين وطلاب كلية التربية نحو المعوقين وتوقعاتهم عنهم تؤثر فى الخدمات التربوية الخاصة بهذه الفئة ، وأن تدنى اتجاهات المعلمين نحو المعوقين وبطيئى التعلم تنعكس بصورة سلبية على أفراد هذه الفئات ، ومدى تحصيلهم الدراسى وتوافقهم الانفعالى ومفهومهم عن ذواتهم (١٢ - ١١٠) .

ولذا .. حاول الباحثان الكشف عن إتجاهات طلاب التربية الخاصة المبتدئين والقدامى نحو المعوقين ومقارنتهم بأقرانهم فى كليتى الخدمة الاجتماعية والتربية الرياضية ، باعتبار أن طلاب هاتين الكليتين يعملون فى ميدان الخدمة العامة فى تربية الناشئة بعد تخرجهم ؛ كمعلمين أو اخصائيين اجتماعيين فى النوادى والمؤسسات الاجتماعية والتربوية المختلفة ، نظرا لما يمكن أن يسهموا به من دور فعال فى تشكيل مفاهيم واتجاهات النشئ نحو الإعاقة والمعوقين .

ولذا.. تبرز أهمية الكشف عن هذه الاتجاهات وتحديدها ، ومحاولة التدخل لتنمية الاتجاهات الإيجابية وتعديل الاتجاهات السلبية أو تغييرها ، بحيث يزداد تقبل الطلاب للمعوقين وإقبالهم على مساعدتهم من جهة ، وتأثيرهم على تلاميذهم من جهة أخرى ، فتتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو المعوقين، وربما يكون من الأفضل محاولة إكساب المعلمين هذه الاتجاهات الإيجابية نحو المعوقين أثناء دراستهم بالجامعة وقبل التحاقهم بالعمل (١٠-٤١٠) .

* يشير الرقم الأول بين القوسين إلى رقم المرجع ويشير الرقم الثانى إلى الصفحة.

ولذا فإن مشكلة البحث تتبلور فى الإجابة عن التساؤلات التالية :

- هل تختلف اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين باختلاف كلياتهم ؟
- هل تختلف اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين باختلاف نوع الجنس ؟
- هل تختلف اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين باختلاف الفرقة الدراسية ؟
- هل يوجد تفاعل جوهرى بين متغيرات الكلية والجنس والفرقة الدراسية فى اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين ؟
- هل يمكن تعديل وتنمية الاتجاهات نحو المعوقين من خلال برنامج مقترح للطلاب الجدد الملتحقين بشعبة التربية الخاصة بكلية التربية ؟

أهمية البحث :

يعد إلقاء الضوء على الاتجاهات نحو المعوقين والتعرف عليها أساسًا سليماً لما يمكن أن يتخذ من خطوات عملية لتدعيم الاتجاهات الإيجابية نحو المعوقين وتعديل الاتجاهات السلبية نحوهم ، كما يسهم البحث الحالى فى بناء برنامج لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المعوقين ، يمكن استخدامه على عينات أخرى من طلاب الجامعة .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالى إلى :

- التعرف على الاتجاهات نحو المعوقين لدى طلاب الجامعة .
- بناء برنامج لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المعوقين.
- تنمية وتعديل اتجاهات طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية.

المفاهيم الأساسية للبحث :

١ - الاتجاه : Attitud :

يعد مفهوم الاتجاهات Attituds من المفاهيم المحورية فى علم النفس الاجتماعى، وقد تنوعت وتعددت تعريفاته تنوعا كبيرا ، نخلص منها إلى أن الاتجاهات عبارة عن تنظيمات سلوكية يكتسبها الفرد خلال تنشئته الاجتماعية، وعن طريق معايير ثقافته وخبراته الانفعالية ، وهى تشتمل ضمنيا على معايير تقويمية لخصائص الموضوعات والأشياء والأشخاص والمواقف المختلفة التى تشكلت نحوها ، كما تشير الاتجاهات عموما إلى تهيؤ الفرد أو نزعته إلى أن يستجيب بطريقة معينة لهذه الموضوعات أو المواقف ، ومن ثم تعد من أهم موجهات السلوك (١٣ - ٢٦٥) .

٢ - المعوقون : Handicapped :

هم أولئك الأشخاص الذين يعانون من مشكلات وصعوبات تجعلهم يختلفون عن أقرانهم نظراً لقصورهم فى جانب أو أكثر من جوانب شخصياتهم مثل القصور فى الجانب الجسمى ، أو الحاسى ، أو العقلى المعرفى ، أو الانفعالى الاجتماعى ، أو صعوبات التعلم ، أو اضطرابات التواصل ؛ مما يجعلهم فى حاجة إلى خدمات خاصة تختلف عما يقدم لأقرانهم العاديين ، وذلك بهدف مساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم الوصول إليه من نمو وتوافق (١)، (١٥)، (١٧) ، (١٨) .

٣ - الاتجاهات نحو المعوقين Attitudes Toward Handicapped

ويتحدد مفهوم الاتجاهات نحو المعوقين في البحث الحالي بأنه «مجموع استجابات الطالب الجامعي للآراء والقضايا والموضوعات والمواقف المختلفة المتضمنة في عبارات المقياس والتي تعبر عن أفكاره وأرائه ومشاعره تجاه المعوقين عموماً».

الدراسات السابقة :

قام كهرمان Kehrman ١٩٧٢(٢٦) بدراسة الفروق بين الاتجاهات نحو المعوقين، وذلك بهدف معرفة اتجاهات مجموعات من الطلاب ، ومعلمي التربية الخاصة، وعمال يعملون ببعض المهن الأخرى نحو المتخلفين عقليا والفروق بين هذه الاتجاهات ، وبلغت العينة الكلية لهذه الدراسة نحو ١٦٥ فرداً ؛ ٥٠ طالبا ، و٥٠ معلما من معلمي التربية الخاصة ، ٦٥ عاملا من أصحاب المهن المختلفة ، طبق عليهم الباحث مقياس الاتجاهات متعدد الأوجه نحو المتخلفين عقليا ، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من المعلمين والعاملين بمهن مختلفة في المتغيرات الفرعية ، والدرجة الكلية للمقياس ، فيما عدا متغير المعتقدات المهنية الذي جاءت الفروق فيه لصالح المعلمين ، ولم توجد فروق جوهرية بين اتجاهات كل من العاملين في مهن مختلفة والطلاب سوى في متغيري الحقوق الخاصة ، والتفضيل الزائد لصالح الطلاب ، وعند مقارنة اتجاهات الطلاب باتجاهات المعلمين اتضح وجود فروق دالة إحصائيا بينهما نحو المتخلفين عقليا في متغيري المعتقدات المهنية - لصالح المعلمين - والتفضيل الزائد لصالح الطلاب .

كما أجرى عبد العزيز الشخص ١٩٨٦(٩) دراسة لاتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو المعوقين ، وذلك على عينة قوامها ١٤٤ فردا (٩٨ ذكراً ، ٤٦ أنثى) ممن يعملون في بعض مدارس التعليم العام ومؤسسات المعوقين ، وشملت العينة مدراء ووكلاء مدارس ، ومعلمين، وأخصائيين اجتماعيين ونفسيين ، طبق عليهم استبيانا للاتجاه نحو المعوقين من إعداده، وقد كشفت النتائج عن وجود اتجاهات ايجابية نحو المعوقين لدى أفراد العينة على وجه العموم ، بينما اتضح أن العاملين مع التلاميذ العاديين في مدارس لاتضم معوقين لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو المعوقين من أقرانهم العاملين مع المتخلفين عقليا ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق جوهرية بين اتجاهات مجموعتي العاملين في المدارس العادية التي لاتضم معوقين ، والعاملين في مدارس عادية تضم معوقين ، كما وجدت فروق جوهرية في الاتجاهات نحو المعوقين بين مجموعات العاملين مع المعوقين ، فالعاملون مع المكفوفين والصم كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية نحو المعوقين مقارنة باتجاهات أقرانهم العاملين مع المتخلفين عقليا.

وقام حمدي حسانين ١٩٨٣ (٦) بدراسة لاتجاهات العاديين نحو المتخلفين عقليا ، على عينة بلغت ٤٠٠ طالب وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة المنيا من تخصصات علمية وأدبية ، وذلك بهدف معرفة الفروق فيما بينهم من حيث اتجاهاتهم نحو المتخلفين عقليا ، تبعا لمتغيرات نوع الجنس والتخصص الدراسي ، وطبق عليهم مقياسا من إعداده ، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية بين اتجاهات الذكور والإناث نحو المتخلفين عقليا سواء على مستوى التخصصات الفرعية أو على مستوى كل من التخصص العلمي والأدبي .

كما أجرى عبد العزيز السرطاوى ١٩٨٧(١١) دراسة على عينة بلغت ٢٥٢ طالبا من كلية التربية بجامعة الملك سعود ، وذلك بغرض التعرف على اتجاهات طلاب التربية نحو المتخلفين عقليا ، وأثر كل من متغيرات التخصص ، والمستوى الدراسى ، والتحصيل على هذه الاتجاهات طبق عليهم مقياس الاتجاهات نحو المتخلفين عقليا ، ومن النتائج التى أسفرت عنها الدراسة وجود فروق جوهرية بين طلاب المستوى الدراسى الثالث نحو المتخلفين عقليا ، واتجاهات أقرانهم فى المستوى الأول ، لصالح الطلاب فى المستوى الثالث .

ودرس كل من كاتى ورون Katie & Ron ١٩٩٥ (٢٥) اتجاهات معلمى التربية البدنية نحو دمج المعوقين ، وهدفت هذه الدراسة إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية لمعلمى التربية البدنية نحو المعوقين وبلغ عدد المفحوصين ٢٨ معلما، قسمت إلى مجموعتين متجانستين ومتساويتين احداهما ضابطة (١٤معلما) ، والأخرى تجريبية (١٤معلما)، طبقّ على المجموعتين مقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج المعوقين (تطبيق قبلى) ثم عّرضت المجموعة التجريبية لعدد من الخبرات فى ورشة أعدها الباحثان ، استخدما فيها المناقشات ، وحل المشكلات ، ولعب الأدوار ، وتقليد حالات الإعاقة المختلفة ؛ بما يحقق تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو دمج المعوقين فى الفصول النظامية ، ثم طبق نفس المقياس على المجموعتين (تطبيق بعدى) وذلك بعد انتهاء ورشة العمل التى استمرت لمدة يومين اثنين ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، إلا أن هذه الفروق ليست لها دلالة إحصائية ، ويرى الباحثان الحاليان أن هذه النتيجة متوقعة نظراً للقصر الشديد لمدة البرنامج ، حيث بلغت مدته يومين اثنين فحسب ، بالإضافة إلى أن خبرات الورشة التى تعرضت لها المجموعة التجريبية كانت غير كافية .

كما قام كيلى وديفيز Kyle & Davies ١٩٩١(٢٧) بدراسة اتجاهات الطلاب نحو التخلف العقلى على عينة قوامها ٥٣ طالبا ، تتراوح أعمارهم بين ١٣-١٥ عاما، وذلك بأحد المدارس الثانوية بالمملكة المتحدة فى منطقة ليدز ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود خلط واضح فى أذهان الطلاب لأنواع الإعاقات المختلفة ، وكذلك الأسباب التى تؤدى إلى التخلف العقلى ، كما أشارت الدراسة إلى أن معظم الطلاب يشعرون أن ذوى الإعاقات العقلية ترجع إعاقاتهم إلى المجتمع .

وأجرى ايشنجر وآخرون Eichenger & Other ١٩٩١(٢٣) بحثا تحت عنوان : تغيير الاتجاهات نحو ذوى الإعاقات وذلك بهدف التحقق من إمكانية تغيير هذه الاتجاهات، وقد بلغ عدد المفحوصين ١٠٢ مفحوصا ، قُسّموا إلى مجموعتين ؛ إحداهما تجريبية عددها ٤٩ طالبا، من الملتحقين بفصول تمهيدية للتربية الخاصة ، والأخرى ضابطة عددها ٥٣ طالبا من الملتحقين بفصول للتربية بصورتها العامة ، وقام الباحثون بتعريض المجموعة التجريبية إلى خبرات مختلفة جاءت فى صورة معلومات معرفية ، ورسائل اقناعية ، واتصال اجتماعى ؛ وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاتجاهات نحو المعوقين ، وظل هذا التدخل لمدة ١٠ أسابيع ، كما أظهرت النتائج أهمية التفاعل فى تغيير الاتجاهات ، بل إن التفاعل والاتصال

الاجتماعى كان أكثر تأثيرا من غيره فى تغير اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو ذوى الإعاقات .

ودرس عبد المطلب القريطى ١٩٩٢ (١٣) «اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين وعلاقتها ببعض المتغيرات ، وذلك بهدف الكشف عن الفروق بين الاتجاهات نحو المعوقين بصرياً وعقلياً وسمعياً وحركياً، والمعوقين عموماً فى ضوء اختلاف نوع الكلية والجنس والصلة بمعوق من عدمها وتحديد هذه الفروق ، وذلك على عينة مكون من ٣٤١ طالباً وطالبة – منهم ١٦٧ ذكراً ، ١٧٤ أنثى – من الفرق النهائية بكلية التربية ، والخدمة الاجتماعية ، والتجارة وإدارة الأعمال بجامعة حلوان ، وقد طبق عليهم مقياساً للاتجاهات نحو المعوقين من إعدادة : ومن النتائج التى أسفرت عنها الدراسة :

– اختلاف اتجاهات أفراد العينة نحو المعوقين باختلاف كلياتهم، حيث وجدت فروق جوهرية بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب الكليات الثلاث نحو المعوقين ، حيث تبين أن هناك فروقًا جوهرية بين متوسطى درجات طلاب التربية والخدمة الاجتماعية لصالح التربية ، وبين متوسطى درجات طلاب التربية والتجارة لصالح طلاب التربية .

– وجود فروق جوهرية أيضا بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب التجارة والخدمة الاجتماعية لصالح طلاب التجارة .

– اتجاهات الإناث نحو المعوقين أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور ، بفروق دالة إحصائياً .

كما درس عبد المطلب القريطى أيضاً ١٩٩٢(١٢) اتجاهات طلاب كلية التربية نحو المعوقين، وذلك بهدف الكشف عن الفروق فى الاتجاهات نحو فئات المعوقين ، وبلغت عينة الدراسة ١٧٠ طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة شعب : علوم ورياضة ، صناعات زخرفية ، لغة عربية ، ورياض الأطفال طبق عليهم مقياساً للاتجاهات نحو المعوقين من إعداده ، ومن النتائج التى أسفرت عنها الدراسة : أن هناك تأثيراً دالا عند مستوى ٠١ر لمتغير التخصص على درجة الاتجاهات نحو المعوقين ، حيث وجدت فروق بين شعبتى رياض الأطفال والعلوم والرياضيات من ناحية ، وطلاب شعبتى اللغة العربية والصناعات الزخرفية من ناحة أخرى فى الاتجاهات نحو المعوقين لصالح طلاب رياض الأطفال والعلوم والرياضيات ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسط درجات الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور فى الاتجاهات نحو المعوقين عموماً .

وقام ساتشر Satcher ١٩٩٢(٣٠) بإجراء دراسة تحت عنوان «اتجاهات طلاب الإدارة نحو الأشخاص ذوى الإعاقات » ، وبلغ عدد العينة (١٤٣) طالبا من أكبر ثلاث جامعات فى الولايات المتحدة الأمريكية ، طبق عليهم مقياس الاتجاه نحو المعوقين ، وأوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب الأمريكيين ذوى الأصول الأفريقية يظهرون اتجاهات سالبة نحو الأشخاص المعوقين أكثر من الطلاب الأمريكيين البيض .

ودرس باريش توماس وآخرون Parich, Thomas & Others ١٩٩٣(٢٩) اتجاهات المعلمين نحو كل من الطلاب الموهوبين والمعوقين ، وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين كانت أكثر

إيجابية من اتجاهاتهم نحو المعوقين ، وأن الاتجاهات السالبة للمعلمين نحو المعوقين ظهرت فى عدم الاهتمام وقلة التقدير لهذه الفئة من الطلاب .

ودرس نولاند وآخـــــرون Noland & Other ١٩٩٣(٢٨) اتجاهات الأقران نحو الطلاب المعوقين ، وقد أجرى الباحثون هذه الدراسة على عينة قوامها ١٩٤ طالبا وطالبة، بهدف معرفة التأثيرات المختلفة لنماذج إعطاء الخدمة داخل الفصل وخارجه فى اتجاهات الطلاب نحو أقرانهم ، وأوضحت النتائج أن الطلاب الذين يقدمون الخدمة لأقرانهم المعوقين داخل الفصول كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية من أقرانهم الذين لا يقومون بهذه الخدمة .

ودرس جاش Gash ١٩٩٥(٢٤) التأثيرات فى الاتجاهات نحو الأطفال ذوى الإعاقة العقلية ، وبلغت عينة هذه الدراسة نحو ١٢٥ طالبة من طالبات المرحلة الابتدائية الايرلنديين ، ووجد الباحث أن البنات فى المدرسة التى بها فصلان يشتملان على مجموعة من الطلاب ذوى الإعاقة العقلية لديهن اتجاهات موجبة داعمة نحو هؤلاء الأطفال ، بينما وجد أن البنات اللاتى لم يتعايشن مع الأطفال المعوقين ليس لديهن اتجاهات إيجابية نحوهم ، وهذا التفاعل داخل المدرسة مع المعوقين جعل الأطفال أكثر تفهما للإعاقة ، ومن ثم أكثر دعما للمعوقين .

ودرس دفد يفانى وآخرون Duvdevany & Others ١٩٩٥(٢٢) الاتجاهات نحو الأشخاص ذوى القدرات النمائية المتدهورة كدراسة تقيمية لطلاب الخدمة الاجتماعية بإسرائيل ، وبلغت عينة الدراسة ٤٦ طالبا من طلاب الخدمة الاجتماعية فى إحدى الجامعات ، طبق عليهم اختباراً لقياس الاتجاهات نحو المعوقين، وكشفت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى طلاب الخدمة الاجتماعية نحو الأشخاص المعوقين .

فروض البحث :

١ - توجد فروق دالة إحصائيا فى الاتجاهات نحو المعوقين بين طلاب الكليات المختلفة عينة الدراسة .

٢ - توجد فروق دالة إحصائيا فى الاتجاهات نحو المعوقين بين كل من الطلاب الذكور والإناث عينة الدراسة لصالح الإناث .

٣ - توجد فروق دالة إحصائيا فى الاتجاهات نحو المعوقين بين الطلاب الجدد والقدامى لصالح الطلاب القدامى .

٤ - يوجد أثر للتفاعل بين كل من الكلية ونوع الجنس والفرقة الدراسية على متوسطات درجات اتجاهات أفراد العينة نحو المعوقين .

٥ - توجد فروق دالة إحصائيا فى الاتجاهات نحو المعوقين بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدى .

الطريقة والإجراءات :

أ - **عينة البحث:** أجرى هذا البحث على عينة قوامها (٣٨٢) طالبا وطالبة من ثلاث كليات بجامعة حلوان بالفرقتين الأولى (الجدد) والثالثة (القدامى)؛ طلاب الفرقة الأولى بمتوسط عمرى ٤ر١٧ وانحراف معيارى ٦ر١ ، وطلاب الفرقة قبل النهائية بمتوسط عمرى ٣ر١٩ وانحراف معيارى ٥ر١ والجدول التالى يوضح توزيع أفراد العينة وفقا لنوع الكلية والجنس والفرقة الدراسية .

جدول (١) توزيع عينة البحث لنوع الكلية والجنس والفرقة الدراسية

الكلية والنوع	كلية الخدمة		كلية التربية		كلية التربية شعبة التربية الخاصة		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور الهرم	إناث الجزيرة	ذكور	أناث	
الأولى	٢٥	٣٠	٤٧	٤٩	٩	١٢	١٧٢
الثالثة	٥٠	٤٦	٤١	٥٠	٩	١٤	٢١٠
المجموع	٧٥	٧٦	٨٨	٩٩	١٨	٢٦	٣٨٢
ذكور	٧٥		٨٨		١٨		١٨١
إناث		٧٦		٩٩		٢٦	٢٠١

الدراسية .

ومن الجدير بالذكر أن طلاب وطالبات الفرقة الأولى من كلية التربية شعبة التربية الخاصة (٢١ طالباً وطالبة) تُعد المجموعة التجريبية التى تعرضت لخبرات برنامج تنمية الاتجاهات نحو المعوقين .

ب - أدوات البحث :

١ - مقياس الاتجاهات نحو المعوقين :

قام الباحثان ببناء مقياس لقياس الاتجاهات نحو المعوقين عمومًا ، وذلك نظراً لعدم ملاءمة المقاييس المتوافرة فى الميدان لطبيعة البحث ورؤية الباحثين ، فالمقاييس الموجودة إما أنها تقيس الاتجاه نحو فئة بعينها من المعوقين دون بقية الفئات ، أو تقيس الاتجاهات نحو المعوقين بشكل عام إلا أنها طويلة وتستغرق وقتا أطول فى الإجابة عليها وتموج بالتفصيلات والتداخلات ، ومن ثم رأى الباحثان ضرورة بناء هذا المقياس مع الاستفادة بما سبق من مقاييس أو اختبارات .

خطوات بناء مقياس الاتجاهات نحو المعوقين

وقد تم بناء المقياس على خطوات :

الخطوة الأولى :

وقام فيها الباحثان بدراسة المقاييس المتوافرة فى الميدان ، والتى أتيحت للباحثين مثل مقياس اتجاهات العاديين نحو المتخلفين عقليا إعداد حمدى حسانين ١٩٨٣(٦) ، واستبيان الاتجاهات نحو المعوقين إعداد عبد العزيز الشخص ١٩٨٧ (١٠) ومقياس الاتجاهات نحو المعوقين إعداد عبد المطلب أمين القريطى ١٩٩٢ (١٤) ، ومن خلال ذلك - إضافة لاطلاعات الباحثين وملاحظاتهما - تمت صياغة ثلاث

وأربعين عبارة تتضمن قضايا عامة ومواقف مختلفة تتعلق بالمعوقين والتعامل معهم .

الخطوة الثانية : (صدق المحكمين)

تم عرضت العبارات على مجموعة من المحكمين لأخذ آرائهم في مدى صدق العبارات في قياس اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين وبعد التحكيم على العبارات تم فحص الاستمارات ، وحساب تكرارات اتفاق المحكمين على كل عبارة ، واختيار العبارات التي اتفق عليها ٨٠٪ فأكثر من المحكمين ، فأصبح عدد العبارات ٣٩ عبارة بعد استبعاد أربع عبارات .

الخطوة الثالثة : (صدق الاتساق الداخلي)

وتم فيها كتابة العبارات في صورة المقياس النهائي بحيث وضعت العبارات (٣٩) عبارة وعلى اليمين منها خمس خانات هي (أوافق بشدة، أوافق ، محايد ، أرفض ، أرفض بشدة) ؛ وتم تطبيقه على عينة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي ، الفرقة الثانية عددها ٤٧ سبع وأربعون طالبا ، وذلك في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧ .

وتم تصحيح الاستمارات بإعطاء درجة : ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ للعبارات الموجبة، وتعكس الدرجة في حالة العبارات السالبة فتكون ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، وتم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين أداء العينة على كل عبارة بالدرجة الكلية للعينة ، وهكذا في جميع العبارات ، وبعد حساب معامل اتساق كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس ؛ تم استبعاد ثلاث عبارات معاملات اتساقها مع المقياس غير دالة ، فأصبح عدد عبارات المقياس ٣٦ عبارة . انظر جدول (٢).

الخطوة الرابعة : (ثبات المقياس)

بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول - التي أجريت لحساب الاتساق الداخلي - تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة ، قد نقص عددها تسعة أفراد عن التطبيق الأول ، فأصبح عدد الأفراد الذين تم إجراء التطبيق الأول والثاني عليهم ٣٨ طالبا ، وتم حساب معامل الارتباط بين الأداءين فكان (٥٦٥ر) وهو دال عند مستوى ١ ٠ر .

وهذا كله يعني أن المقياس ثابت وصادق بدرجة مطمئنة في قياس الاتجاهات نحو المعوقين ، ويقيس ما وضع لقياسه .

المقياس في صورته النهائية :

بعد اتمام الإجراءات السيكوترية للمقياس والتأكد من صدقه وثباته أصبح يتضمن ٣٦ ستاً وثلاثين عبارة منها ٢١ عبارة سالبة ، و١٥ عبارة موجبة ، وفيما يلي جدول ببيان العبارات ، ونسبة اتفاق المحكمين على صدق العبارة ، ومعامل اتساقها مع الدرجة الكلية ، ومستوى الدلالة .

٢ - برنامج تنمية الاتجاهات نحو المعوقين(*) :

يهدف البرنامج إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى طلاب الجامعة نحو المعوقين ، وخفض الاتجاهات السلبية نحوهم ، وينبثق من الهدف الأساس عدة أهداف فرعية هي :

- أن يعرف الطالب مفهوم الإعاقة وأنواعها، وتصنيفات المعوقين .
- أن يعرف الطالب بعض القيم الأخلاقية المتصلة بالتعامل مع المعوقين .
- أن يعرف الطالب حقوق المعوقين عليه ، وواجباته نحوهم .

---

* ملاحق البحث .

جدول (٢) يبين عبارات المقياس ونسبة اتفاق المحكمين علي صدقها، واتساق كل عبارة بالدرجة الكلية، واتجاه العبارة (سالبة أو موجبة)

م	العبـــارات	نسبة اتفاق المحكمين على الصدق	معامل اتساق العبارة	مستوى الدلالة	اتجاه العبارة
١	لا أقبل مصادقة المعوقين منعا للإحراج	٩٣٪	٤٤٠ر	٠١ر	سالبة
٢	الإعاقة لا تمنع المعوق من التفوق	٨٧٪	٣٥٥ر	٠١ر	موجبة
٣	لا أحب الظهور مع المعوقين أمام الناس	٩٣٪	٤٥٥ر	٠١ر	سالبة
٤	للمعوقين اهتماما وهوايات كالعاديين تماما	٨٠٪	٢٩١ر	٠٥ر	موجبة
٥	المعوقون أحد أسباب تخلف مجتمعاتهم	١٠٠٪	٦٦٦ر	٠١ر	سالبة
٦	يتذوق المعوق مظاهر الجمال مثل العاديين	٨٠٪	٢٨٨ر	٠٥ر	موجبة
٧	يستحيل على المعوق تكوين أسرة	١٠٠٪	٤١١ر	٠١ر	سالبة
٨	يستطيع المعوق ممارسة أعمال مفيدة	٨٠٪	٢٩٠ر	٠٥ر	موجبة
٩	موت المعوق هو الحل لمشكلاته ومشكلات أسرته	١٠٠٪	٥٨٠ر	٠١ر	سالبة
١٠	يسعدني مشاركة المعوقين هواياتهم	٨٠٪	٢٨٩ر	٠٥ر	موجبة
١١	المعوق إنسان كسول	١٠٠٪	٥٣٦ر	٠١ر	سالبة
١٢	المعوق ينجح في الوظائف المناسبة كالعاديين تماما	١٠٠٪	٣٠٢ر	٠٥ر	موجبة
١٣	لا يمكن أن يكون المعوق مواطنا نافعا	٩٣٪	٤٦٨ر	٠١ر	سالبة
١٤	يستطيع المعوق تحمل المسئولية والقيام بأعبائها	٩٣٪	٥٥٨ر	٠١ر	موجبة
١٥	يجب على المعوقين ارتياد أندية خاصة بهم بعيدا عن الأندية العامة.....	١٠٠٪	٦٦٧ر	٠١ر	سالبة
١٦	يجب ألا يشعر المعوق بالنقص	٨٠٪	٢٩٨ر	٠٥ر	موجبة
١٧	يجب عزل المعوقين عن المجتمع	١٠٠٪	٦٥٦ر	٠١ر	سالبة
١٨	المعوق إنسان خطر يجب الابتعاد عنه	٨٠٪	٢٩١ر	٠٥ر	سالبة
١٩	اصطحاب فرد معوق إلى حفلة يجلب السخرية..........................	١٠٠٪	٥٨١ر	٠١ر	سالبة
٢٠	مستعد لتقديم المساعدات للمعوقين...................................	٩٣٪	٥١٣ر	٠١ر	موجبة
٢١	أشعر بالشمئزاز عند رؤية أحد المعوقين	٨٧٪	٤٤٥ر	٠١ر	سالبة
٢٢	أتزوج من معوق (معوقه) إذا أحببته	٨٠٪	٤٧١ر	٠١ر	موجبة
٢٣	المعوق يجلب التعاسة لأسرته	٨٧٪	٤١١ر	٠١ر	سالبة
٢٤	يصلح المعوقون للمناصب القيادية	٨٠٪	٢٩٨ر	٠٥ر	موجبة
٢٥	تعليم المعوقين مضيعة للوقت والجهد	١٠٠٪	٣٤٢ر	٠٥ر	سالبة
٢٦	أتعامل مع المعوقين كالعاديين تماما	٩٣٪	٣٣٠ر	٠٥ر	موجبة
٢٧	لا أحب الاشتراك في ر لات مع المعوقين	٩٣٪	٥٠٠ر	٠١ر	سالبة
٢٨	المعوقون طيبون يحبون الخير للناس	٨٠٪	٣٠٥ر	٠٥ر	موجبة
٢٩	من الحكمة أن تخفي الأسرة أمر أحد أفرادها المعوق عن الناس	١٠٠٪	٥٧٢ر	٠١ر	سالبة
٣٠	المعوقون يجلبون الحظ لأسرهم	٨٠٪	٣٤١ر	٠٥ر	موجبة
٣١	تخصيص أماكن للمعوقين في وسائل المواصلات ، سلب لحقوق الآخرين	١٠٠٪	٦٢٠ر	٠١ر	سالبة
٣٢	أرحب بإقامة علاقات اجتماعية مع المعوقين	٨٠٪	٣٠١ر	٠٥ر	موجبة
٣٣	المعوقون عبء ثقيل علي مجتمعاتهم	٩٣٪	٣٩٣ر	٠١ر	سالبة
٣٤	قدرات المعوق أقل بكثير من العاديين في كل الحالات	٨٧٪	٤٩٠ر	٠١ر	سالبة
٣٥	لا أدري كيف يتزوج المعوق ويكون أسرة	٩٣٪	٥١٧ر	٠١ر	سالبة
٣٦	إصابة الفرد بأي إعاقة تقلل من احترام الناس له	٩٣٪	٤٢٠ر	٠١ر	سالبة

- أن يدرك الطالب أن سلوكه الاجتماعى مع المعوقين له آثار نفسية عليهم ، سلباً أو إيجابا .
- أن يتفاعل الطالب مع بعض فئات المعوقين من التلاميذ الصغار أو المسنين .
- أن يسلك الطالب السلوك المقبول اجتماعيا وأخلاقيا ودينيا تُجاه المعوقين ، وأن يبتعد عن السلوك الذى يؤدى إلى الإضرار بالمعوقين .

وبناء على الأهداف السابقة فقد ضُمّن البرنامج عدة جوانب هى :

١ - **جانب معرفى** : ويدور حول مفهوم الإعاقة ، وأنواعها ، وتصنيفات المعوقين، والتعرف على بعض مدارس المعوقين ودور الإعاقة ودور المسنين .

٢ - **جانب أخلاقى** : ويدور حول بعض القيم الأخلاقية والحقوق الإنسانية التى تتصل بالوجدان وتدور حول خلق الإنسان ، وتكريم الخالق له ، وحق كل إنسان فى الحياة والتعليم والتدريب والتأهيل ، والعطاء والحب ودورهما فى حياة بنى الإنسان، والرحمة وأهميتها فى حياة الإنسان .

٣ - **جانب سلوكى** : ويتضمن بعض المواقف والأحداث التى قد تصادف الطلاب فى تعاملهم مع المعوقين سواء فى الحياة اليومية أو أثناء الزيارات الميدانية التى تضمنها البرنامج .

صدق البرنامج :

مع أن الباحثين اختارا مفردات البرنامج بناءً على القراءات والدراسات السابقة التى تناولت تعديل وتنمية وتغيير الاتجاهات ، إلا أنهما قاما بالتحكيم على موضوعات البرنامج ، والزيارات ، وعدد الجلسات ، والوقت الزمنى اللازم لكل جلسة ، وطريقة عرض البرنامج، حيث تم عرض البرنامج فى استمارة على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى إمكانية إسهام محتوى البرنامج وأنشطته فى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المعوقين ، وخفض الاتجاهات السلبية نحوهم .

وقد تم استبعاد الموضوعات التى لم يتفق عليها نسبة ٨٠٪ من المحكمين . كما اتفق المحكمون على أن يكون زمن اللقاء ساعتين ، وترتب عن ذلك أن أصبح البرنامج بالصورة التالية :

١ - **اللقاء الأول** : ويشمل التعارف بين الأعضاء والباحثين ، تعريف معنى الإعاقة وأنواعها ، والاتفاق على مواعيد اللقاءات ، وأساليب المناقشة والعرض وإدارة اللقاء .

٢ - **اللقاء الثانى** : مناقشات حول خلق الإنسان وتكريم الخالق له .

٣ - **اللقاء الثالث** : مناقشات حول حق كل إنسان فى الحياة والتعلم والتدريب والتأهيل .

٤ - **اللقاء الرابع** : العطاء والحب ودورهما فى حياة بنى الإنسان أو العطاء .

٥ - **اللقاء الخامس** : مناقشات حول الرحمة وأهميتها فى حياة الإنسان .

٦ ، ٧ - **اللقاء السادس والسابع** : مناقشة مجموعة من المواقف والأحداث التى تصادف الناس فى تعاملهم مع المعوقين .

٨ - **اللقاء الثامن** : زيارة تعليمية وتوجيهية إلى أحد دور الإعاقة .

٩ - **اللقاء التاسع** : زيارة إلى أحد دور المسنين للتعرف على الإعاقات المرتبطة بالعمر .

١٠ - **اللقاء العاشر** : جلسة ختامية ، وذلك لعرض تقارير الطلاب عن الزيارتين، ومناقشتها ، ثم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو المعوقين على المجموعة التجريبية.

طريقة عرض البرنامج :

استخدمت المناقشة الجماعية فى عرض البرنامج ، ذلك لأن المناقشة الجماعية فى أحسن صورها اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات أو قضية من القضايا ، ودراستها دراسة منظمة ، بقصد الوصول إلى حل للمشكلة ، أو الاهتداء إلى رأى فى موضوع القضية، وللمناقشة رائد يعرض الموضوع ، ويوجه الجماعة إلى الخط الفكرى الذى تسير فيه المناقشة حتى تنتهى إلى الحل المطلوب (٥: ٣١) .

وتؤدى المناقشة الجماعية إلى التفكير الجماعى ، وممارسة الديمقراطية وحوار الفكر، وتمحيص الرأى ، والكشف عن المعرفة الأصيلة والدخيلة ، كما تؤدى إلى تأكيد الذات ، ونمو ثقة الفرد بنفسه ، من خلال حواره متحدثا أو مستمعا ، سائلا أو مجيبا، وتؤدى إلى تدعيم التعلم ؛ لأنها تُشعر الفرد بأهميته عندما ينصت إليه الآخرون (١٩: ٣٣٤) ، وتؤدى إلى نمو التعاون ، والتسامح مع الآخرين (٢١: ١٦٩).

ويرى الباحثان أن المناقشة الجماعية – بالإضافة إلى الزيارات الميدانية – أنسب الأساليب لتدريس هذا البرنامج لأنها تؤدى إلى :

- زيادة معرفة الطالب بزملائه ومعرفتهم به ، وزيادة التعاون معهم واحترامه لآرائهم.
- استخراج ما بداخل الطالب من اتجاهات سالبة نحو المعوقين يعبر عنها عندما تسنح له فرصة الحديث مع زملائه فى موقف المناقشة ، ومن ثم يمكن تغيير هذه الاتجاهات السالبة أو تعديلها .
- الوصول إلى رأى مقنع حول خطورة الاتجاهات السلبية نحو المعوقين على الفرد والمجتمع ، واستدخال اتجاهات إيجابية نحوهم .
- تعويد الطالب وحثه على القيام بدور إيجابى فى المناقشة ، وفى الاستعداد لها بكل ما يؤيد رأيه لاقناع الآخرين ، كما قد يقتنع هو نفسه من خلال المناقشات والاطلاعات الشخصية ، فتنموا اتجاهاته الإيجابية نحو المعوقين .

كيف كانت تدور المناقشة ؟

يبدأ اللقاء بتحية الطلاب ، ثم تحديد موضوع اللقاء ، ثم بألقاء الأسئلة التى جهزت مسبقا حول موضوع اللقاء فيبدأ بالسؤال الأول ، وتجمع نقاط الإجابة عنه من الطلاب ثم يعلق عليها ، ويوضحها ، ثم ينتقل إلى السؤال الذى يليه ، وهكذا حتى يغطى جميع جوانب موضوع المناقشة مع إفساح المجال للطلاب لعرض أسئلتهم واستفساراتهم التى تخص موضوع اللقاء .

أما الزيارات فقد كان يطلب من كل طالب أن يكتب ملاحظات عما يشاهده ، ويثير التساؤلات المختلفة التى تعن له أثناء الزياة وبعد انتهاء الزيارة يبدأ الباحثان فى مناقشة رؤى الطلاب واقتراحاتهم وأسئلتهم واستفساراتهم .

أما المواقف والأحداث التى قد تصادف بعض الناس أو الطلاب أنفسهم أثناء تعاملهم مع المعوقين ، فقد كان يتم عرضها داخل قاعة المناقشة ، ثم تناقش بالطريقة السابقة على أن يُعطى كل طالب الفرصة لعرض مواقف مشابهة للموقف موضوع المناقشة .

لقاءات البرنامج :

تم تنفيذ هذا البرنامج مع طلاب الفرقة الأولى من شعبة التربية الخاصة بكلية التربية ـ جامعة حلوان ، خلال الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى ١٩٩٧ / ١٩٩٨ فى عشر لقاءات . زمن اللقاء الواحد ساعتان أما الزيارة ، فكانت تستغرق نهاراً كاملا .

نتائج البحث :

لاختبار مدى صحة فروض البحث ، قام الباحثان بإجراء تحليل تباين ثلاثى الاتجاه : الكلية ٣ × الجنس ٢ × الفرقة ٢ ، ويوضح جدول (٣) نتائج هذا التحليل.

جدول (٣) يبين نتائج تحليل التباين ثلاثى الاتجاه لدرجات الطلاب فى اتجاهاتهم نحو المعوقين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين الكليات	١٧٠٥٠ر٣٦٣	٢	٨٥٢٥ر١٨١	٥٧ر٩٢٦	دالة عند مستوى ٠١ر
بين الجنسين	٥٧٠٦ر٥١٧	١	٥٧٠٦ر٥١٧	٣٨ر٧٧٤	دالة عند مستوى ٠١ر
بين الفرقتين	٣٤٩٥ر١٠٢	١	٣٤٩٥ر١٠٢	٢٣ر٧٤٨	دالة عند مستوى ٠١ر
الكلية × الجنس	١٣١٥ر٧١٠	٢	٦٥٧ر٨٥٥	٤ر٤٧٠	دالة عند مستوى ٠٥ر
الكلية × الفرقة	٥٢٢ر١٣٢	٢	٢٦١ر٠٦٦	١ر٧٧٤	غير دالة
الجنس × الفرقة	٤٧٨ر٢٨١	١	٤٧٨ر٢٨١	٣ر٢٥٠	غير دالة
الكلية × الجنس × الفرقة	٣٤ر٧٧١	٢	١٧ر٣٨٦	١١٨ر	غير دالة
بين المجموعات	٣٠٩٥٧ر٢٧٢	١١	٢٨١٤ر٢٩٧	١٩ر١٢٢	دالة عند مستوى ٠١ر
داخل المحموعات	٥٤٤٥٤ر١٠٢	٣٧٠	١٤٧ر١٧٣		
الكلى	٨٥٤١١ر٣٧٤	٣٨١	٢٢٤ر١٧٧		

يبين الجدول السابق نتائج تحليل التباين ثلاثى الاتجاه لدرجات الطلاب فى اتجاهاتهم نحو المعوقين ، ويتضح من هذا الجدول أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠١ر على وجود تباين بين الكليات وبين الجنسين ، وبين الفرقتين الأولى والثالثة ، كما يدل الجدول – أيضا – على أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠٥ر على وجود تفاعل بين الكلية × الجنس ، وكذلك وجود تفاعل بين المجموعات عند مستوى ٠١ر .

١ – **الفرض الأول** : الذى ينص على أنه : توجد فروق دالة احصائيا فى الاتجاهات نحو المعوقين بين طلاب الكليات المختلفة (الخدمة الاجتماعية، والتربية، والتربية الرياضية) عينة الدراسة .

يشير جدول (٣) لتحليل التباين على أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠١ر على وجود تباين بين الكليات ، ولذا .. قام الباحثان بحساب قيمة (ت) بين كل كليتين مختلفين ، والجدول (٤) بين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للدلالة على الفروق بين كل كليتين .

جدول (٤) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين كليات العينة فى الاتجاهات نحو المعوقين

الكلية	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)		
			الخدمة الاجتماعية	التربية	التربية الرياضية
الخدمة الاجتماعية	١٤٥ر٤٥٧	١٥ر٤٦٤	-		
التربية	١٤١ر٧٠٥	١٤ر١١٧	١ر٤٤	-	
التربية الرياضية	١٣٠ر٥٩٩	١٠ر٨١٤	١٠ر٣٧**	٥ر٧٦**	-

** دالة عند مستوى ٠١ر

يبين الجدول السابق قيم (ت) للفروق بين الكليات ، ويتضح منه وجود فروق دالة فى الاتجاهات نحو المعوقين عند مستوى ٠١ر ، وأن الفروق بين كل من كلية الخدمة الاجتماعية والتربية الرياضية كان لصالح الخدمة الاجتماعية ، والفروق بين التربية والتربية الرياضية لصالح كلية التربية ، بينما لا توجد فروق فى اتجاهات الطلاب نحو المعوقين بين طلاب كلية الخدمة الاجتماعية وطلاب كلية التربية .

ويفسر الباحثان ايجابية اتجاهات طلاب كلية الخدمة الاجتماعية نحو المعوقين ، واتجاه الفروق لصالحهم ، مقارنة بطلاب كليتى التربية والتربية الرياضية ، بأن طلاب الخدمة الاجتماعية يدرسون مقررات تتضمن خدمة الفرد والجماعة وكيفية التعامل مع المشكلات الاجتماعية ، ودراسة الحالات المختلفة ، مما يسهم فى تشكيل اتجاهات التسامح والتقبل لأصحاب المشكلات ، وذوى الإعاقات وبخاصة الإعاقات الاجتماعية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دفيديفانى وآخرون ١٩٩٥(٢٢) التى أشارت إلى أن طلاب الخدمة الاجتماعية لديهم اتجاهات إيجابية مرتفعة نحو الأشخاص المعوقين ، وتتفق الدراسة الحالية جزئيا مع دراسة عبد المطلب القريطى١٩٩٢(١٣) .

أما عن انخفاض اتجاهات طلاب كلية التربية الرياضية نحو المعوقين مقارنة بكليتى الخدمة الاجتماعية والتربية ، فيرجع إلى أن طبيعة الدراسة والعمل والمنافسة داخل كلية التربية الرياضية ، وذلك من بداية الاختيار بمكتب التنسيق على أساس القدرات الرياضية العالية تزكى لدى طلاب التربية الرياضية أهمية القوة العضلية والسلامة البدنية كعامل أساسى للنجاح فى المهنة ، كما لا توجد فرصة للتعامل مع المعوقين بأى صورة من الصور

داخل الكلية ، وذلك بالإضافة إلى خلو المقررات الدراسية من المعارف التى يمكن أن تسهم فى تشكيل اتجاهات التقبل والتسامح نحو ذوى الإعاقات .

أما عن عدم وجود فروق بين طلاب كليتى الخدمة الاجتماعية والتربية ، فهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة عبد المطلب القريطى ١٩٩٢ (١٣) ، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين متوسطى درجات طلاب التربية والخدمة الاجتماعية لصالح طلاب التربية ، ولعل هذا الاختلاف راجع إلى اقتصار العينة الحالية على طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية ، حيث تشير نتائج دراسة عبد العزيز الشخص ١٩٨٦(٩) إلى أن العاملين مع التلاميذ العاديين فى مدارس لا تضم المعوقين لديهم اتجاهات أكثر ايجابية نحو المعوقين من أقرانهم العاملين مع المعوقين ، كما أن النظرة المتدنية لمعلم التربية الخاصة ساهمت فى خفض اتجاهات طلاب التربية الخاصة نحو المعوقين .

٢ - **الفرض الثانى** : والذى ينص على أنه : «توجد فروق دالة احصائيا فى الاتجاهات نحو المعوقين بين كل من الطلاب الذكور والإناث عينة الدراسة - لصالح الإناث» .

ويتضح من جدول تحليل التباين رقم (٣) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠١ر على وجود تباين بين الجنسين ، وبمقارنة متوسطى درجات كل من الذكور والإناث يتضح أن متوسط مجموعة الإناث أكبر من متوسط مجموعة الذكور ، مما يدل على أن الفروق فى صالح الإناث ، والجدول (٥) يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للفروق بين الذكور والإناث فى الاتجاهات نحو المعوقين .

جدول (٥) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى دلالتها

الجنس	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكور الإناث	١٣٣,٧٩٦ ١٤١,٣١٣	١٣,٦١٥ ١٥,٢٧٥	٥,٠٦	دالة عند مستوى ٠١ر

يوضح جدول (٥) السابق أن قيمة (ت) للفروق دالة عند مستوى ٠١ر لصالح الإناث ، وهذه النتيجة تتفق مع دراستى عبد المطلب القريطى ١٩٩٢(١٢)،(١٣) والتى أوضحت أن اتجاهات الإناث نحو المعوقين عموما أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور ، بينما أشارت دراسة حمدى حسانين ١٩٨٣(٦) إلى عدم وجود فروق جوهرية بين اتجاهات الذكور والإناث نحو المعوقين ، ويفسر الباحثان اتجاه الفروق لصالح الإناث نظرا لما يتميز به الإناث من عاطفة ترتبط بأدوارهن الحياتية فى الرعاية الاجتماعية مما يجعل اتجاهاتهن أكثر إيجابية نحو المعوقين عموما .

٣ - **الفرض الثالث** : والذى ينص على أنه «توجد فروق دالة احصائيا فى الاتجاهات نحو المعوقين بين الطلاب الجدد والقدامى لصالح الطلاب القدامى» .

ويتضح من جدول تحليل التباين رقم (٣) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ۰۱ر على وجود تباين بين الجدد (الفرقة الأولى) والقدامى (الفرقة الثالثة) وبمقارنة متوسطى درجات طلاب الفرقتين يتضح أن متوسط درجات طلاب الفرقة الثالثة (القدامى) أكبر من متوسط درجات طلاب الفرقة الأولى (الجدد) ، مما يدل على أن الفروق لصالح الطلاب القدامى، والجدول (٦) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين الجدد والقدامى فى الاتجاهات نحو المعوقين .

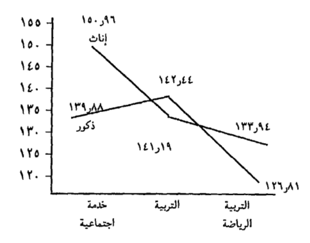
جدول (٦) يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى دلالتها

الفرقة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأولى (الجدد) الثالثة (القدامى)	١٣٣٫٤٠١ ١٤١٫٣١٤	١٤٫٣٣٢ ١٤٫٥٧٠	٥٫٣٢	دالة عند مستوى ٠١ر

يوضح الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق دالة عند مستوى ۰۱ر لصالح طلاب الفرقة الثالثة (القدامى)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبد العزيز السرطاوى ١٩٨٧(١١) ، حيث تبين أن هناك فروقا جوهريا بين اتجاهات طلبة المستوى الدراسى الثالث نحو المتخلفين عقليا واتجاهات أقرانهم فى المستوى الأول لصالح الطلبة فى المستوى الثالث ، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية حيث تؤثر الدراسة العملية فى الجامعة فى معارف ومعتقدات واتجاهات الطلاب ، وخاصة أولئك الذين تعدهم الجامعة للعمل فى ميدان التربية أو فى ميدان الخدمة الاجتماعية .

٤ - **الفرض الرابع** : والذى ينص على أنه «يوجد أثر للتفاعل بين كل من الكلية ونوع الجنس والفرقة الدراسية على متوسطات درجات أفراد العينة فى اتجاهاتهم نحو المعوقين» .

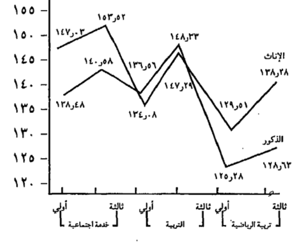
ويتضح من جدول تحليل التباين رقم (٣) أن قيمة (ف) لتفاعل الكلية × الجنس × الفرقة غير دالة ، بينما وجدت قيمة (ف) لتفاعل الكلية × الجنس دالة عند مستوى ٠٥ر ، والشكل (١) يوضح تفاعل الكلية × الجنس.



شكل (١) يبين تفاعل الكلية × الجنس

ويتضح من الشكل السابق أن إناث كلية الخدمة الاجتماعية أعلى المجموعات فى اتجاهاتهن نحو المعوقين بمتوسط (٩٦ر١٥٠)، بينما جاء ذكور كلية التربية الرياضية فى مؤخرة الكليات فى اتجاهاتهم نحو المعوقين بمتوسط (٨١ر١٢٦).

كما يتضح من جدول تحليل التباين (٣) أن هناك تفاعلا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠١ر) بين جميع المجوعات الداخلة فى تحليل التباين ، والشكل (٢) يوضح هذا التفاعل .



شكل (٢) يبين تفاعل مجموعات البحث

ويتضح من الشكل السابق أن الإناث عموما أعلى فى اتجاهاتهن نحو المعوقين من الذكور ، وأن الطلاب القدامى أعلى فى اتجاهاتهم نحو المعوقين من الطلاب الجدد، كما يتضح أن إناث الفرقة الثالثة بكلية الخدمة الاجتماعية أعلى المجموعات فى اتجاهاتهن نحو المعوقين بمتوسط ٥٢ر١٥٣، وأن ذكور الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية أقل المجموعات فى اتجاهاتهم نحو المعوقين بمتوسط ٢٨ر١٢٥ ، وهذا قد سبق تفسيره فى الفرض الثانى والثالث .

٥ - **الفرض الخامس** : والذى ينص على أنه «توجد فروق دالة احصائيا فى الاتجاهات نحو المعوقين بين متوسطى أداء طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدى».

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب قبل تطبيق البرنامج، ومتوسط درجاتهم بعد تطبيق البرنامج، واتضح من ذلك أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠١ر)، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالى :

جدول (٧) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها للتطبيقين القبلى والبعدى

نوع الأداء	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التطبيق القبلى التطبيق البعدى	٢١	١٣٥ر١٤٣ ١٥٦ر١٩١	١٠ر٠٧١ ٩ر١٥٢	١٢ز٧٨	دالة عند مستوى ٠١ر

ويتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا دالة فى الاتجاهات نحو المعوقين بين أداء الطلاب فى التطبيق الأول وأدائهم فى التطبيق الثانى لصالح الأداء فى التطبيق الثانى ، وهذا يدل على نمو الاتجاهات الايجابية نحو المعوقين لدى الطلاب الذين تعرضوا لخبرات البرنامج، وكذلك تعديل الاتجاهات السالبة لدى الطلاب نحو

المعوقين ، مما يدل على فاعلية البرنامج فى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المعوقين وخفض الاتجاهات السلبية نحوهم ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه إيشنجر وآخرون ١٩٩١ (٢٣) ، حيث قام بتعريض مجموعة تجريبية من الطلاب لخبرات متنوعة، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة فى الاتجاهات نحو المعوقين بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، بينما اختلفت النتيجة الحالية مع ما توصل إليه كاتى ورون ١٩٩٠(٨) حيث لم يجدا فروقاً دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة فى اتجاهاتهم نحو المعوقين نظراً لقصر مدة البرنامج (يومان اثنان) بالإضافة إلى اقتصاره على المناقشات ولعب الأدوار ، بينما اعتمد البرنامج الحالى لتنمية الاتجاهات نحو المعوقين على مجموعة من الخبرات المتنوعة كالمناقشات والحوارات والمواقف والزيارات الميدانية لمؤسسات المعوقين والمسنين وغير ذلك ، مما تضمنه البرنامج وسبق الإشارة إليه .

المراجع العربية

١ ـ **إبرهيم عباس الزهيرى** ، فلسفة تربية ذوى الحاجات الخاصة، ونظم تعليمهم ، القاهرة – زهراء الشرق – ١٩٩٧ .

٢ـ **ابن كثير**، تفسير القرآن الكريم ، مكتبة الدعوة الإسلامية، ١٩٨٠ .

٣ـ **أبو زكريا يحيى بن شرف النووى** ، رياض الصالحين ، باب الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، دار التراث، ١٩٧٩ .

٤ ـ **أحمد عبد الرحمن إبراهيم** : «الفضائل الخلقية فى الإسلام» دار الوفاء للطباعة والنشر . المنصورة بمصر ، ١٩٨٩ .

٥ – **حسن شحاته** : «تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق»، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩١ .

٦ – **حمدى حسن حسانين** : ، دراسة الاتجاهات العاديين نحو المتخلفين عقلياً، المنيا، دار حراء ، ١٩٨٣ .

٧ – **زكريا إبراهيم** : «مشكلات فلسفية ، مشكلة الحرية، مكتبة مصر، بدون تاريخ.

٨ – **عبد السلام عبد الغفار** : «مقدمة فى الصحة النفسية»، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٠ .

٩ – **عبد العزيز السيد الشخص** : «دراسة لاتجاهات بعض العاملين فى مجال التعليم نحو المعوقين »، دراسات تربوية م(١)، ج(٤) ، القاهرة، عالم الكتب ، سبتمبر، ١٩٨٦، ص٦٣:١٠٧ .

١٠ – **عبد العزيز السيد الشخص** : «أثر مقرر للتربية الخاصة فى تغيير اتجاهات طلاب كلية التربية نحو المعوقين »، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس (تحرير : سعيد اسماعيل على، م(١٣) القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٧ ص:٤٠٧-٤٦٢ .

١١ – **عبد العزيز مصطفى السرطاوى** : «إتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو المتخلفين عقلياً» ، مركز البحوث التربوية بكلية التربية – جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٧ .

١٢ – **عبد المطلب أمين القريطى** : «اتجاهات طلاب كلية التربية نحو المعوقين» ، المؤتمر الدولى السابع عشر للإحصاء وعلوم الحاسب وتطبيقاته العملية ، جامعة حلوان، القاهرة ، ابريل ، ١٩٩٢ ، ص١٠٩-١٤٢ .

١٣ – **عبد المطلب أمين القريطى** : ، دراسة لاتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين وعلاقتها ببعض المتغيرات ، المؤتمر الثامن لعلم النفس فى مصر الجمعية المصرية للدراسات النفسة بالتعاون مع جامعة الأزهر، ٢١ – ٢٢ إبريل ، ص٢٦٣-٢٩٦ .

١٤ – **عبد المطلب أمين القريطى** : «مقياس الاتجاهات نحو المعوقين»، القاهرة ، الأنجلو المصرية ،١٩٩٢ .

١٥ – **عبد المطلب أمين القريطى** : «سيكولوجية ذوى الاختياجات الخاصة وتربيتهم»، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٩٦ .

١٦ – علي عبد الواحد وافي : «الحرية في الإسلام» ، القاهرة ، دار المعارف ، ط٣، ١٩٨٦ .

١٧ – فاروق محمد صادق : «برامج التربية الخاصة في مصر تكون أو لا تكون» في بحـوث المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري ، (المجلد الأول) مركز دراسات الطفولة بجامعة عين شمس ، ١٩-٢٢، مارس ١٩٨٨ .

١٨ – فتحي السيد عبد الرحيم ، وحليم السعيد بشاي : «سيكلوجية الأطفال غير العاديين ، واستراتيجيات التربية الخاصة» ، (جزءان) الكويت دار القلم ، ١٩٨٠ .

١٩ – فؤاد البهي السيد : «علم النفس الاجتماعي» ، ط٢، دار الفكر العربي ، ١٩٨٠ .

٢٠ – محمد الغزالي : «حقوق الإنسان بين تعاليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة» ، ط٣، دار الكتب الإسلامية ، ١٩٨٤ .

٢١ – ممدوحة سلامة : «الإرشاد النفسي من منظور انمائي» ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٠ .

المراجع الأجنبية

22 - **Duvdevany, I & Others** : *Knowledge About and Attitudes Toward Person With Developmental Disabilities : An Assessment of Israeli Social Work Student.* International Journal of Rehabilition Research : V(18) , N (4) Dec 1995, P.P.362-367.

23 - **Eichnger, J & Others** : *Changing Attitudes Toward People With Disabilities* ,Teacher Education and Special Education, V(14), N (2), 1991, P.P.121-126.

24 - **Gash, H** : *Influences on Attitudes Towards Children With Mental Handicap*, European Journal of Special Needs Education, V (10), N(1), Mar, 1995, P.P. (1-16).

25 - **Katie, C. J & Ron, F** : *Attitudes of Physical Educators Toward the Integration of Handicapped Students.* Perceptual and Motor Skills, 1990, 70, P.P. 899-902.

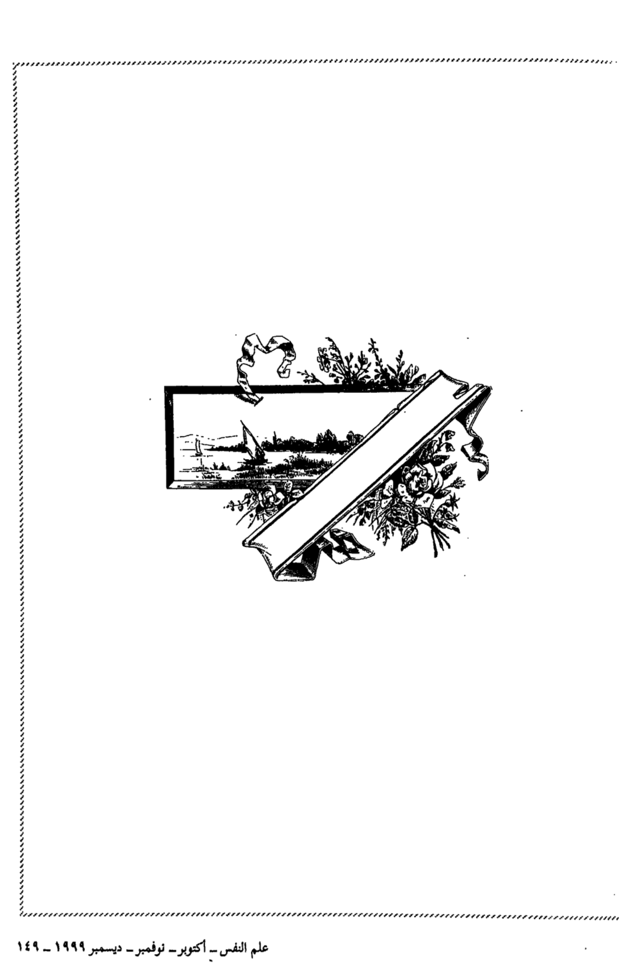
26 - **Kehrman, C. P.** *An Investigation Into Attitudes of Three Social Groups Towards Mentaly Retarded Children.* Unpublished Doctoral Diss. St. Louis Univ. 1972.

27- **Kyle, C. & Davies, K** : *Attitudes of Mainstream Pupils Toward Mental Retardation : Pilot Study at a Leeds Secondary School.* British Journal of Special Education, V (18), N(3), Sep 1991, P.P. 103-106.

28 - **Noland, E, N, & Others** : *Perr Attitudes Toward Students With Diabilities , A Comparison of the in-class and Pull-out Models of Service Delivery*, Journal of Special Education, V (17), N(3), 1993, P.P. 209-220.

29 - **Parish, T & Others** : *An Investigation of Teahers Attituds Toward Gifted and Handicapped Students*, Reading Improvement, V (30), N(4), Win 1993, P.P. 250-251.

30 - **Satcher, J & Others** : *Attitudes of Human Resource Management Students Toward Persons With Disabilities,* Rehabilitation Counseling Bulletin, V (35), N(4), Jun 1992, P.P.121-126.



إسهام البحوث المصرية في دراســـة الإدمـــان

دراسة فى تحليل المضمون للبحوث الميدانية من عام ١٩٦٠ حتى ١٩٩٧

د. محمد حسن غانم

مدرس علم النفس

كلية الآداب - جامعة حلوان

مقدمة

تعتبر مشكلة المخدرات من أخطر المشكلات التى تهدد سلامة المجتمعات المختلفة فى عالمنا المعاصر وتعوق إزدهارها الاقتصادى ونموها الإنتاجى، حيث تستنفد الكثير من موارد المجتمع، وتقضى على الكثير من طاقاته، وتعطل الكثير من قدرات أفراده، وتوجه الكثير من كل ذلك إلى مآرب ضارة مهلكة على نحو ما نقرأه أو نسمعه من جرائم بشعة يرتكبها متعاطو المخدرات، أو مدمنوه، أو تجاره أو مهربوه أو مروجوه، ويقدر البعض حوالى نصف ما يرتكب فى المجتمع من جرائم يقوم بها الأفراد فى حالات تعاطيهم أو من أجل الحصول على المال اللازم للإنفاق على إدمانهم (فرج طه وآخرين، ١٩٩٠، ٣) . إضافة إلى أن الإدمان يسبب مشاكل عديدة فى معظم بلاد العالم وتكلف الدولة خسائر بشرية واقتصادية كبيرة.. مما يجعل الإدمان مشكلة أولتها الهيئات الدولية والإقليمية أهمية كبيرة ورصدت الأموال وخصصت العقول لمحاولة الوصول إلى حلول تحد من تفشيها وتزايدها المضطرد (عادل دمرداش، ١٩٨٢، ٩٠) .

فضلاً عن أن مشكلة إدمان المخدرات تمثل مكان الصدارة بين المشكلات النفسية والطبية وتعتبر ظاهرة تعاطى المواد المخدرة بأنواعها العديدة من الظواهر الخطيرة التى تجتاح العالم فى عصرنا الحالى (راوية الدسوقى، ١٩٩٥، ٢٠)، كما تكمن خطورة هذه المشكلة رأسا فى أنها تنتشر لدى الشباب الذى يمثل قوة بشرية أساسية فى المجتمع، فضلاً عن أن الفرد لم يعد يدمن عقارا واحدا بل يدمن أكثر من عقار فى الوقت نفسه (حسين فايد، ١٩٩٧، ١٤٣).

لذا لاعجب أن نجد الكثيرة من الجهود العلمية تتجه لتناول مشكلة تعاطى المخدرات، وبخاصة لدى الشباب فى المجتمع المصرى بعد التحول الاجتماعى السريع، وتغيير عمومية النظرة إلى المجتمع العربى كمجتمع زراعى إلى تحويلات نحو النشاط التجارى الصناعى (عبدالله عسكر، ١٩٩١، ٦٥٦). إضافة إلى العديد من العوامل الأخرى التى حدثت فى المجتمع المصرى وتحقق الرصد والدراسة لها لما لها من تأثيرات على نفسية الأفراد، فضلاً عن أن مشكلة الإدمان قد برزت إلى السطح على هيئة مشكلة مفزعة، احتلت الصدارة بين مختلف المشكلات على الصعيد العالمى (Wolesten Home &Kinght 1995). ومن هنا تأتى أهمية رصد الدراسات الميدانية التى تناولت الإدمان فى مصر من عام ١٩٦٠ حتى عام ١٩٩٧ لبيان العديد من المؤشرات التى كشفت عنها هذه الدراسات.

أهمية الدراسة

يمكن أن نلخص أهمية الدراسة الحالية فى:

البعد النظرى: ويتمثل فى التعرف على العديد من القضايا والتساؤلات التى أثارتها الدراسات الميدانية فى مصر والتى تناولت الإدمان فى الفترة من ١٩٦٠ حتى ١٩٩٧.

البعد التطبيقى: إذ نضع ما نتوصل إليه من نتائج أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث الميدانية لسد العجز والفراغ - فى محور ما لم يتم تناوله أو التعميق فيه بالقدر اللازم - فضلا عن الاستفادة من هذه النتائج فى توجيه البحوث المستقبلية لتناول مشكلة الإدمان والمخدرات.

تساؤلات الدراسة

١ - ما هى أهم الطرق الشائعة فى تناول الدراسات الميدانية لقضية الإدمان فى مصر؟. ويتفرع من هذا السؤال عدد من الأسئلة مثل تحديد المتغيرات فى الدراسة (العنوان)، نوعية القائم بالدراسة، المنهج المستخدم، عدد العينة، عدد الدراسات التى أجريت فى فترة زمنية محددة، كل عشر سنوات، وغيرها من التساؤلات.

٢- ما هى أهم القضايا التى أثارتها الدراسات الميدانية التى تناولت الإدمان فى مصر؟

مجتمع الدراسة

قامت الدراسة بتحليل كمّى للدراسات الميدانية التى تناولت الإدمان فى مصر، حيث أجريت على عينات مصرية، فى الفترة من ١٩٦٠ حتى ١٩٩٧ م والمتوفرة فى المصادر الآتية:

١- مكتبة الرسائل الجامعية بجامعة عين شمس.

٢- بحوث المؤتمر السنوى للجمعية المصرية للدراسات النفسية.

٣- مجلة علم النفس، إصدار الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤- مجلة الدراسات النفسية، إصدار رابطة الأخصائيين النفسيين.

٥ - أى دراسات أو كتب اطلع عليها الباحث.

عينة الدراسة

تجمع لدينا فى الفترة من ١٩٦٠ حتى ١٩٩٧، ٣٨ دراسة ميدانية تمثلت فى ٨ كتب، ٢ مؤتمرات، ١٠ ماجستير، ٨ دكتوراه، ٨ أعداد من مجلة علم النفس، ٢ مجلة دراسات نفسية، علماً بأنه قد تم استبعاد أى دراسات نظرية، أو دراسات تناولت وجهة نظر الأشخاص فى الإدمان والمدمنين، أو تحليل مضمون الصحافة للإدمان، وكذا استبعاد دراسات «البرنامج الدائم لبحوث تعاطى المخدرات» ودراساتها المسحية الوبائية لقطاع كبير من العينات المختلفة بجمهورية مصر العربية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً : ما هى أهم الطرق الشائعة فى تناول قضية الإدمان فى مصر من واقع الدراسات الميدانية والمؤشرات الكميّة؟

وتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

١- من حيث صياغة المشكلة وتحديد المتغيرات:

جدول رقم (١) يوضح مدى الدقة فى صياغة المشكلة وتحديد المتغيرات

مدى تحديد المتغيرات	ك	٪
دراسات حددت المتغيرات	٦٥,٧٩	٦٥,٧٩
دراسات لم تحدد المتغيرات	٣٤,٢١	٣٤,٢١
المجموع	١٠٠	١٠٠

ويتضح من الجدول رقم (١) أن نسبة ٦٥,٧٩٪ من الدراسات التى تناولت قضية الإدمان قد حددت متغيرات الدراسة، فى حين أن ٣٤,٢١٪ من الدراسات لم تحدد المتغيرات.

وغنى عن البيان أن النسبة الأخيرة من الدراسات التى لم تحدد المتغيرات نسبة كبيرة إلى حد ما. وغنى عن البيان أن أدبيات بيان المنهج العلمى تصر على ضرورة تحديد مشكلة الدراسة من البداية حتى تكون خطوات البحث العلمى واضحة ومحددة (ديوبولد ب.، فان دالين، ١٩٩٠، ١٨٤: ٢١١).

وإذا كانت الدراسات الرائدة التى أجريت فى فترة الستينيات لها عذرها فى تلمس الطريق، فهذا سعد المغربى (١٩٦٠) قد حدد هدف الدراسة فى الكشف عن أكبر عدد ممكن من العوامل التى تكمن خلف تعاطى المصريين للحشيش (المغربى، ١٩٦٠) وكذا دراسة المركز القومى، (١٩٦٤)؛ فما المبرر لأن نجد دراسات فى فترة الثمانينيات وما بعدها تتناول الظاهرة بشكل غامض مثل: «تعاطى المخدرات لدى الشباب المتعلم (محمد رمضان، ١٩٨٢) أو «مشكلة تعاطى المخدرات والكحوليات بين طلاب الجامعة» (مصرى حنورة، ١٩٨٣) أو «تعاطى الأقراص المخدرة وعقاقير الهلوسة لدى الشباب المتعلم» (عبد الله عسكر، ١٩٨٦) حيث حدد نوع المخدر ولم يحدد باقى المتغيرات أو «التورط فى المخدرات - دراسة نفسية اجتماعية لـ (فرج طه وآخرين، ١٩٩٠).

٢ ـ جنس (أو نوع) القائم بالدراسة :

جدول رقم (٢) يحدد الجانب القائم بالدراسة

جنس القائم بالدراسة	ك	٪
باحث ذكر	٢٤	٦٣,١٦
باحث أنثى	١١	٢٨,٩٥
أكثر من باحث	٣	٧,٨٩
المجموع	٣٨	١٠٠

ويتضح من الجدول أن غالبية الباحثين من الذكور بنسبة ٦٣,١٦٪، فى حين أن نسبة الإناث الباحثات فى مشكلة الإدمان بلغت ٢٨,٩٥٪، وأن أكثر من باحث بلغت ٧,٨٩٪. وهنا يتبادر إلى الذهن تساؤلين:

الأول: هل مشكلة المخدرات وما يشوبها من مشاكل وعقبات تحول دون اقتحام الباحثات هذا المجال؟

الثانى: عدم التعاون بين الباحثين حيث لم نجد فى الـ ٣٨ دراسة سوى ثلاث دراسات بنسبة ٧,٨٩٪.

٣ ـ منهج الدراسة المستخدم:

جدول رقم (٣) يحدد منهج الدراسة المستخدم

المنهج المستخدم	ك	٪
منهج وصفى (كمى)	٢٤	٦٣,١٦
منهج دينامى	١١	٢٨,٩٥
استخدام أكثر من منهج	٣	٧,٨٩
المجموع	٣٨	١٠٠

ويتضح من الجدول أن غالبية الباحثين بنسبة ٥٠٪ يميلون إلى استخدام المنهج الوصفى (الكمى) الذى يهدف إلى استخراج أرقام والكشف عن دلالاتها الإحصائية دون التعمق فى التغيرات أو الدلالات التى تكمن خلفها، فى حين نجد أن نسبة ٢٣,٠٨٪ يستخدمون المنهج الإكلينيكى والذى يهدف إلى سبر أغوار الظاهرة بوسائله الإسقاطية إضافة إلى وجود نسبة ٢٦,٩٢٪ من الباحثين يستخدمون أكثر من منهج فى تناول الظاهرة كأن يستخدم المنهج الوصفى (الكمى) ثم اختيار عدد من الحالات (موضوع الدراسة) وتناولها بأدوات المنهج الإكلينيكى.

٤ ـ عدد الدراسات التى تناولت ظاهرة الإدمان وفقاً للمرحلة التاريخية (كل عشر سنوات) :

جدول رقم (٤)

يتناول عدد الدراسات / عشر سنوات

عدد الدراسات/ عشر سنوات	ك	٪
من ١٩٦٠ حتى ١٩٧٠	٣	٧,٧٩
من ١٩٧١ حتى ١٩٨٠	٣	٧,٨٩
من ١٩٨١ حتى ١٩٩٠	١٦	٤٢,١١
من ١٩٩١ حتى ١٩٩٧	١٦	٤٢,١١
المجموع	٣٨	١٠٠

ويتضح من الجدول تساوى الدراسات فى عقد الستينيات والسبعينيات بنسبة ٧,٨٩٪ وكذا تساوى عدد الدراسات فى مرحلة الثمانينيات وحتى عام ١٩٩٧ بواقع ٤٢,١١٪ دراسة. وهذا يتفق مع العرض التاريخى لمشكلة المخدرات فى مصر، حيث أن الدراسات التى تناولت المخدر فى مصر طوال عقدى الستينيات والسبعينيات قد تناولت مخدر الحشيش والأفيون، فى حين

ظهرت أنواع أخرى فى السوق المصرى فى بداية عام ١٩٨٠ وخاصة عودة الهيروين والكوكايين وكذا الماكستون فورت والعديد من الأقراص التخليقية المؤثرة فى الأعصاب سواء كانت مهلوسة أو مهبطة ومثبطة أو بعبارة مجملة زيادة المعروض وبالتالى زيادة الطلب (المجلس القومى لمكافحة وعلاج الإدمان، التقرير التمهيدى، ١٩٩١ من ص ٣٩: ٩٢) . ممايعنى مواكبة البحث العلمى لظاهرة تصاعد الإقبال على الإدمان فى مصر.

٥ ـ العينات المستخدمة فى الدراسة:

جدول رقم (٥)

يوضح عدد العينات المستخدمة فى الدراسات

العينات	ك	٪
المجموعة التجريبية	٤٤٥٥	٧٧,٤٤
المجموعة الضابطة	١٢٦١	٢٢,٠٦
المجموع	٥٧١٦	١٠٠
الذكور المدمنين	٤٢٤٣	٩٥,٢٤
الإناث المدمنين	٢١٢	٤,٧٦
المجموع	٤٤٥٥	١٠٠
الذكور الضابطة	١٢٤٨	٩٨,٩٧
الإناث الضابطة	١٣	١,٠٣
المجموع	١٢٦١	١٠٠

ويتضح من الجدول أن عدد أفراد المجموعة التجريبية قد وصل إلى ٧٧,٩٤٪ فى حين أن نسبة المجموعة الضابطة قد بلغت ٢٢,٠٦٪. والواقع أن المتفحص للعديد من الدراسات يجدها قد استخدمت مجموعة تجريبية واحدة (محمد رشاد كفافى ١٩٧٣، ١٩٨٠، محمد رمضان ١٩٨٢، عبدالله عسكر ١٩٨٦، ماهر نجيب إلياس ١٩٨٦) وغيرها من الدراسات، فى حين نجد دراسات قد استخدمت مجموعتين تجريبيتين (دراسة طاهر شلتوت ١٩٨٨، عادل عبدالله ١٩٨٩، محمد غانم ١٩٩٦).

إضافة إلى أن عدد الذكور المدمنين (موضوع الدراسة) قد بلغوا ٩٥,٢٤٪ فى حين أن نسبة الإناث بلغت ٤,٧٦٪ مما يعكس أن عدد المدمنين الذكور أكثر ولعل تفسير ذلك أن الذكور هم الذين يواجهون الضغوط أكثر من النساء كذا تسمح لهم أجهزة التنشئة الاجتماعية بحريات أكثر وبدرجة من السماح على عكس الموقف من النساء.

وحتى إذا نظرنا إلى نسبة الذكور الضابطة المستخدمة فى الدراسات فسوف نجد أن نسبتهم ٩٨,٩٧٪ فى حين أن نسبة الإناث الضابطة قد وصلت إلى ١,٠٣٪ وتعاكس النسبة السابقة حقيقة أن الذكورالمدمنين المستخدمين فى الدراسات بل وكذا المجموعات الضابطة نسبتهم أكثر من الإناث، فهل التفسير الذى قدمناه يصلح لإبراز هذه الحقيقة، حقيقة تعرض الذكور للضغوط أكثر من الإناث أم أن المجتمع مازال متحفظاً فى إدمان الفتاة؟ أم ماذا من العوامل الأخرى؟

إضافة إلى وجود دراستين لم تحدد عدد العينة (عكاشة ١٩٨٦) محمد يسرى دعبس (١٩٩٤).

٦ ـ عدد مدمنى كل مخدر فى الدراسة:

جدول رقم (٦) يوضح عدد مدمنى كل مخدر

مدمنى كل مخدر	ك	٪
حشيش	٦٤٣	١٤,٤٣
أفيون	٧٧	١,٧٣
حبوب (بكافة أنواعها)	١٢٨٦	٢٨,٨٧
ماكستون فورت	٨٦	١,٩٣
هيروين	٤٨٠	١٠,٧٧
كحول	١٧٠	٣,٨٢
إدمان متعدد	٧٠	١,٥٧
مواد طيارة	٥٠	١,١٢
أدوية الكوادايين	٨٦	١,٩٣
غير محدد	١٥٠٧	٣٣,٨٣
المجموع	٤٤٥٥	١٠٠

ويتضح من الجدول أن المواد المخدرة غير المحددة قد بلغت نسبتها ٣٣,٨٣٪ تليها مدمنى الحبوب (بكافة أنواعها) ونسبتها ٢٨,٨٧٪، إضافة إلى إدمان الحشيش ونسبته ١٤,٤٣٪ ثم مدمنى الهيروين ونسبتهم ١٠,٧٧٪، ثم أقل نسبة مدمنى (مواد طيارة ـ استنشاق) وبلغت نسبتهم ١,١٢٪.

ولعل الأرقام السابقة تعكس حقيقة أن الدراسات التى تناولت الإدمان قد نشطت فى مرحلة الثمانينيات نتيجة لعرض السوق المصرية لمخدرات أكثر فتكاً مقارنة بمخدر الحشيش والأفيون والذين ظلا متربعين على الساحة المصرية منذ نهاية الحرب العالمية الثانية وحتى عام ١٩٧٩، ولعل دراسة عبدالله عسكر (١٩٩١) والذى تناول إدمان الأدوية المحتوية على مادة الكودايين (وهو أحد مشتقات الأفيون) وقد غزا السوق مؤخرا مخدر «البانجو» وفى حدود علم الباحث يوجد العديد من الدراسات قيد الدراسة والتى تتناول مدمنى هذا المخدر وإن كانت لم تر النور بعد، إضافة إلى دراسة سامى عبدالقوى وإيمان صبرى (١٩٩٧) حيث تناول دراسة إدمان المواد الطيارة (الاستنشاق) لدى عينة من الأطفال وهى دراسة جيدة تنبه إلى خطورة تسلل الإدمان لدى عينات الأطفال، وإن كانت دراسة محمد غانم (١٩٩٦) قد تناولت بالدراسة المقارنة عينات مدمنة لهذا العقار.

٧ ـ أدوات الدراسة أو الطرق المستخدمة فى جمع البيانات:

جدول رقم (٧) يوضح الطرق المستخدمة فى جمع البيانات فى الدراسات الميدانية

أدوات الدراسة	ك	٪
الاستبيان	٢١	١٨,١٠
المقابلة	١٨	١٥,٥٢
القياس الموضوعى	٤٢	١٦,٢٢
القياس الإسقاطى	٢١	١٨,١٠
القياس شبه الإسقاطى	٦	٥,١٧
الملاحظة	٣	٢,٥٩
دراسة الحالة	٢	١,٧٢
الإخباريون	١	٠,٨٦
تحليل الأحلام	١	٠,٨٦
الفحص الطبى	١	٠,٨٦
المجموع	١١٦	١٠٠

ويتضح من الجدول أن استخدام الباحثين لأدوات القياس الموضوعى (الكمى) قد بلغت ٣٦,٢٢٪ فى حين تساوت نسبة استخدام الاستبيان مع القياس الإسقاطى بنسبة ١٨,٣٪، تليهم المقابلة بدرجاتها المختلفة بنسبة ١٥,٥٢٪ فى حين تساوت نسبة استخدام تكنيك: تحليل الأحلام، الإخباريون، الفحص الطبى بنسبة ٠,٨٦٪ علما بأن هذه النتيجة (استخدام القياس الكمى) تؤيدها نفس النتيجة التى تم التوصل إليها فى الجدول رقم (٣) من حيث استخدام المنهج الكمى فى الدراسات بنسبة ٥٠٪.

وإذا كان الوصول إلى الدلالات الإحصائية المختلفة مهمًا ويعطى للبحث قيمة إلا أن تفسير مغزى هذه الدلالات أو حتى عدم وجود دلالات إنما يعتمد على خلفية الباحث النظرية، ومدى عراكه للواقع وجدله له جدلاً ديالكتيكيا يثرى الظاهرة ويغوص فى أعماقها مهدمًا بدلالات الإحصاء وفى نفس الآن غير مقيد بها.

ثانياً: أهم القضايا التى أثارتها الدراسات الميدانية والتى تناولت الإدمان فى مصر

أولا: قضية أسباب ودوافع الإدمان:

تعد الدافعية أحد العوامل الهامة فى فهم السلوك، ذلك أن الدافعية عبارة عن عامل دافع يستثير سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق فيه التكامل، والدوافع مفهوم نفترضه خلف السلوك ويتأثر بالعوامل الخارجية وينتهى بالوصول إلى تحقيق الهدف (إدوارد ج. موراى، ١٩٨٨، ٢٨: ٢٩) ولذا يرى لطفى فطيم وأبو العزايم (١٩٨٨) أننا لكى نفهم الدافعية فهمًا صحيحًا فإن ذلك يقتضى من ا الإجابة على أربعة أسئلة: لماذا يبدأ السلوك؟ ما الذى يوجه السلوك؟ لماذا يتم تعلم السلوك؟ لماذا يتوقف السلوك (لطفى، أبو العزايم الجمال، ١٩٨٨، ٤٢: ٦١).

ومن هنا فإن العديد من الدراسات التى تناولت قضية الإدمان قد اهتمت بهذه القضية نذكر منها دراسة المركز القومى (١٩٦٤) والتى هدفت إلى الكشف عن أكبر عدد ممكن من العلاقات بين تعاطى الحشيش وبين العديد من المتغيرات ومن أهمها دوافع التعاطى ومنها: مجاراة الأصدقاء، الفرفشة، حب الاستطلاع، محاولة الظهور بمظهر الرجولة، محاولة نسيان المشكلات. وكذا زيادة فاعلية النشاط الجنسى، وهو نفس ما هدف إليه سعد المغربى (١٩٦٠). وكذا دراسة مصرى حنورة (١٩٨٣) وجبر محمد جبر (١٩٨٥)، وأحمد عكاشة (١٩٨٦)، سلوى على سليم (١٩٨٩)، ودراسة محمد سلامة غبارى (١٩٩١)، ودراسة جبر محمد جبر (١٩٩٥)، والذى تناول دوافع إدمان الهيروين والكوكايين. وقد اتفقت هذه الدراسات فى ذكر العديد من الأسباب والدوافع التى تدفع إلى اللجوء إلى التعاطى، وإن اختلفت النسبة المئوية لكل عامل من دراسة إلى أخرى.

فى حين أن الدراسات التى اتخذت من المنهج الإكلينيكى منطلقًا ومتكأ لها اعتمدت على هذه الصيغة التى ذكرها مصطفى زيور (١٩٦٣) فى تفسير السلوك المرضى (ومنه الإدمان) وفقًا لنظرية التحليل النفسى والتى تنص على أن «الإحباط الذى لا يقوى الراشد على مواجهة آثاره النفسية بحل واقعى مناسب، سواء أكان ذلك نتيجة لضخامة الإحباط أو الاستعداد، نشأ قوامه عدم القدرة على احتمال الإحباط، والأغلب أن يكون ذلك مزيجاً من العاملين فقط، وتؤدى نتائج الإحباط الصدمى

النفسى إلى توتر يؤدى بدوره إلى النكوص إلى أنماط من السلوك تميز مرحلة الطفولة، خلاصاً من الموقف المحبط، (مصطفى زيور، ١٩٦٣، ٢٦: ٢٧).

وعلى هذا النهج سارت دراستى سعد المغربى (١٩٦٠، ١٩٦٦)، ودراستى محمد رشاد كفافى (١٩٧٣، ١٩٨٠)، ودراسة محمد رمضان (١٩٨٢)، ودراسة عبدالله عسكر (١٩٨٦)، ودراسة ماهر نجيب (١٩٨٦)، ودراسة هناء أبو شهبة (١٩٩٠)، ودراسة محمد غانم (١٩٩٦). ولا شك أن الاهتمام بدراسة الدوافع والأسباب هام فى التوقف على البدايات وبالتالى يمكن التعامل مع المشكلة من جذورها ومواجهتها بحسم.

ثانيا: قضية المواد المخدرة - أنواعها.. أضرارها:

حرصت كل دراسة تتناول مدمنى مخدر ما على إفراد باب مستقلاً يتحدث عن طبيعة المخدر وأضراره، ولا مانع من تقديم عرض تاريخى لهذا المخدر سواء فى مصر أو العالم. وحجم الظاهرة فى الوقت الراهن وعدد المدمنين وكمية المضبوطات. فكافة الدراسات التى تتناول مخدر الحشيش مثلاً بدءاً من دراسة المغربى (١٩٦٠) حتى دراسة راوية دسوقى (١٩٩٥) قد أكدت على أن هذا المخدر من أقدم المخدرات التى عرفها الإنسان، وأن الحشيش من أكثر أنواع المخدرات انتشاراً فى دول الشرق الأوسط ويعرف بأسماء متعددة (هانى عرموش، ١٩٩٣، ٩٢)، كما أن الحشيش قد ارتبط ببعض المذاهب المتطرفة، وذلك لأن كلمة «الحشاشين» قد أطلقت فى الأصل على طائفة من الإسماعيلية عاشت مع زعيمها حسن الصباح حيث كان يوحى إليهم تحت تأثير المخدر باغتيال خصومه (الدمرداش، ١٩٨٢، ٢١٠) وقس على ذلك مخدر الأفيون (حيث لانجد إلا دراستين فقط المغربى، ١٩٦٦، وفاروق عبدالسلام، ١٩٧٧)، وكذا مخدر الهيروين والذى يعد من المخدرات الأكثر خطورة وله تاريخ طويل من الاستخدام فى العديد من دول العالم ومنها الولايات المتحدة الأمريكية (Jeromeg Platu, 1988, pp 3: 34)، وقس على ذلك باقى المخدرات وكذا إدمان المواد الطيارة أو المستنشقات Volatite Solvents مثل البنزين والطلاء (الدوكو) ومخفف الطلاء (التنر) والأحماض وغيرها من المركبات. وقد حرص سامى عبد القوى، وإيمان محمد صبرى إلى الاستفاضة فى الحديث عن هذه المواد وأضرارها (سامى عبدالقوى، إيمان محمد صبرى، ١٩٩٧، ٩٢: ١٠٠). ولا شك أن التقديم بذكر تاريخ المخدر وأضراره وعدد مدمنى هذا المخدر وكمية المضبوطات وفقًا لإحصائيات «الإدارة العامة لمكافحة المخدرات» هام ويلقى أضواء على طبيعة الظاهرة ومدى انتشارها فى البيئة المصرية وتحديداً فى فترة زمنية محددة.

ثالثاً: قضية ديناميات شخصية المدمن:

حرصت على العديد من الأبحاث والدراسات والتى انطلقت من المنهج الإكلينيكى إلى الحديث عن سمات شخصية المدمن، بل حتى الدراسات النظرية قد استفادت من هذا الكم المتراكم من نتائج هذه الأبحاث. وقد اتفقت الدراسات على وجود سمات نفسية معينة تميز شخصية المدمنين (بيتر لورى، ١٩٩٠، ٥١) (جون ج. تايلور، ١٩٨٥، ١٤٨ - ١٤٩)، (عبدالمجيد منصور، ١٩٨٦، ١١٤)، (سعد جلال ١٩٨٦، ٤٥٠)، (عادل صادق، ١٩٨٦، ٢٩ - ٣٢)، (محمد شعلان، ١٩٧٩، ١١٢: ١١٣) بل إن

العديد من الدراسات والأبحاث قد طرحت قضية: هل الإدمان وراثي أم مكتسب؟ وللإجابة عن هذا التساؤل استفاضوا في ذكر الطرق والمناهج لإثبات أو نفي ذلك (محمد غانم. ١٩٩٦، ٢٣: ٢٤).

ولذا فإن كافة الدراسات التي انطلقت من نظرية التحليل النفسي قد حرصت على ذكر العديد من هذه السمات، وسبر أغوار المدمن للتعرف على طبيعة البناء النفسي له مثل: ضعف الذات، النرجسية، كف العدوان واضطراب التوحد الجنسي، واضطراب الوجود وفقدان الدفء العاطفي، والشعور بالنبذ... وغيرها من السمات. ولعل دراستي المغربي (١٩٦٠، ١٩٦٦) وكذا دراستي محمد رشاد كفافي (١٩٧٣، ١٩٨٠)، محمد رمضان (١٩٨٢). ماهر نجيب (١٩٨٦)، وهناء أبو شهبة (١٩٩٠)، ومحمد غانم (١٩٩٦) تؤكد هذا المعنى في النظر إلى تحليل شخصية المدمن والوقوف على بنائه النفسي والذي يتضح في عجزه عن مواجهة الإحباط وبالتالي اللجوء إلى أساليب أو ميكانيزمات دفاعية للتعامل مع الذات المنهارة والواقع المحبط.

رابعاً: قضية النظريات التي فسرت الإدمان:

بما أن الإدمان يعد من المشكلات المستعصية على الفهم، ويتطلب جهود العديد من المتخصصين لذا لا عجب أن نجد أن كل باحث ينطلق متبنياً وجهة نظر معينة في تفسير ظاهرة الإدمان، أو يقوم بعرض كافة النظريات التي طرحت لتفسير الظاهرة (دون تبني وجهة نظر معينة) أو نجد على الضد تعصباً تاماً للنظرية التي يتبناها الباحث ورفض ما عداها، وأن في نظريته التي يتبناها التفسير الكافي والشافي لكل ما يّجد من تساؤلات.

وغني عن البيان أن نظرية التحليل النفسي في الإدمان تختلف عن النظرية السلوكية، والذين يرون أن الإدمان متعلم، وهذا وذاك يختلفان عن تفسيرات علماء الاجتماع والذين يرجعون الإدمان إلى مشاكل وظروف أو تسامح أو تشدد المجتمع تجاه مخدر ما، إضافة إلى التفسيرات البيولوجية والفسيولوجية (محمد غانم، ١٩٩٦، ٢٤: ٢٧) وكافة التفسيرات هذه يحرص الباحث على ذكرها، وإن كان من خلال تحليل مضمون هذه الدراسات لا نجد إلا تبنياً لنظريتي التحليل النفسي والسلوكية فيما يتعلق بالدراسات النفسية، وتبني وجهة نظر علماء الاجتماع في الدراسات التي تنطلق من وجهة اجتماعية أو أنثروبولوجية مثل دراسات (سلوى علي سليم ١٩٨٩، محمد سلامة غباري ١٩٩١، يسري دعبس ١٩٩٤) حيث ركزوا على الأسرة من حيث التصدع من عدمه أو على المتغيرات التي حدثت في المجتمع ككل وأدت إلى نشوء أمر استفحال الظاهرة.

في حين أن الدراسات التي تبنت وجهات النظر الأخرى محدودة إن لم تكن معدومة.

خامساً: قضية بعض المتغيرات المرتبطة بالإدمان:

تناولت العديد من الدراسات علاقة الإدمان مع العديد من المتغيرات الأخرى. فعلى سبيل المثال تناولت هناء أبو شهبة العلاقة بين الإدمان والذكاء، وقد وجدت فروقاً بين مدمني الهيروين وبين غير المدمنين في نسبة الذكاء اللفظية والعملية والكلية لصالح غير المدمنين (هناء أبو شهبة، ١٩٩٠، ٣٠٧: ٣٣٧).

أما عن علاقة المدمنين بعملية التنشئة الاجتماعية فقد تناولت إيمان محمد صبري (١٩٩٠) قضية التنشئة

الاجتماعية (مقياس إدراك الأبناء لمعاملة الآباء) وقد توصلت إلى العديد من النتائج الخاصة بهذا الجانب وكيف أن الإدراك؛ مشوه لدور الآباء فى عملية التربية (إيمان محمد صبرى، ١٩٩٠).

وهناك دراسات تناولت العلاقة بين الإدمان والعديد من جوانب الاغتراب نذكر منها دراسة إيمان عبدالله البنا (١٩٩٠) حيث تناولت العلاقة بين الإدمان والاغتراب وقد وجدت انتشار الاغتراب لدى مجموعة الدراسة (الهيروين/ الحشيش/ والأقراص المخدرة)بدرجة أعلى لدى متعاطى المخدرات مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، ووجود فروق دالة بين مجموعتى الدراسة من حيث مظاهر الاغتراب، وكذا أنواع الاغتراب، حيث إن الإدمان ما هو إلا نوع من الاغتراب سواء عن الذات أو عن الواقع المحيط (إيمان البنا، ١٩٩١). وكذا الإحساس الجمالى (عبدالسلام الشيخ ١٩٩٥) ووجهة الضبط (حسين فايد ١٩٩٧، محمد غانم ١٩٩٦)، ونجد العديد من سمات الشخصية لدى المدمنين مثل دراسة ماجدة طه فهمى (١٩٨٩) حيث وجدت ارتفاع نسبة الاكتئاب والقلق لدى المدمنين مقارنة بغير المدمنين،. وكذا التعرف على العديد من جوانب الشخصية الأخرى مثل حالات الهوس، والانقباض أو غيرها من الجوانب التى يقيسها اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، وطبيعة العدوان لدى المدمن حيث وجد ارتفاع التنفيس بالعدوان عند متعاطى المخدرات بشكل دال إحصائيا، كما فى دراستى محمد رمضان (١٩٨٢)، وفرج طه وآخرين (١٩٩٠) وكذا تناول مفهوم الذات أو تقديرها فى العديد من الدراسات وغيرها من المفاهيم.

سادسًا: مقارنات بين فئات من مدمنى المخدرات داخل الثقافة الواحدة:

فى الحقيقة فإن المقارنات بين مدمنى مخدر ما بمدمنى مخدر آخر داخل الثقافة الواحدة قد حظيت باهتمام قليل جداً ولم نجد سوى ثلاث دراسات فى هذا الصدد.

حيث قام حسين فايد (١٩٩٢) بدراسة مقارنة لديناميات شخصية متعاطى الهيروين ومتعاطى الحشيش مستخدمًا أيضًا مجموعة ثالثة ضابطة، والعديد من الأدوات الإحصائية والدينامية متوصلاً إلى العديد من الفروق الدالة بين مدمنى الهيروين ومدمنى الحشيش (حسين فايد، ١٩٩٢).

ودراسة أحمد محمد درويش (١٩٩٢) وقد قارن - أيضًا - بين مدمنى الكحول ومدمنى الأمفيتامين بالحقن، مستخدماً مجموعة ثالثة ضابطة، وكذا العديد من الأدوات الإحصائية والدينامية متوصلاً إلى العديد من الفروق والتفسيرات التى قدمت كبيان لوجود اختلافات فى ديناميات شخصية مدمنى كل مخدر (أحمد درويش، ١٩٩٢).

ودراسة يسرى محمد دعبس (١٩٩٤) والذى تناول الحياة الاجتماعية للمدمن فى الثقافات المختلفة، حيث تناول مجموعة من المدمنين فى المجتمع البدوى، ثم الحضرى والريفى، ولم يحدد عدد العينة فى كل مجتمع، مستعيناً بأدوات الأنثربولوجيا من ملاحظة إخباريين وتسجيل صوتى واستبيان لجمع المعلومات متوصلاً إلى وجود العديد من الاختلافات بين المدمنين فى كل ثقافة فرعية على حدة (يسرى دعبس، ١٩٩٤).

سابعًا: مقارنات بين فئات من مدمنى المخدرات ـ مقارنة عبر ثقافية:

لم نجد سوى دراستين فى هذا المجال:

دراسة طاهر شلتوت (١٩٨٨) حيث قام بالمقارنة حول استخدام العقاقير المؤثرة فى الحالة النفسية فى كل من مصر والولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة من ١٢٠٠ شخص من المعتمدين على المواد الفعالة نفسياً مستخدما الاستمارة التى صممها سويف وزملاؤه حول استعمال الكحول والسجائر والمواد الفعالة نفسيًا، متوصلاً إلى العديد من النتائج الإحصائية بين المدمنين فى كلا الحضارتين (طاهر شلتوت، ١٩٨٨).

والدراسة الثانية لمحمد حسن غانم (١٩٩٦) حيث قارن بين ١٠٠ مدمن فى الثقافة المصرية ومثلهم فى الثقافة السعودية، مستخدماً العديد من الأدوات التى تجمع بين المؤثرات الكمية والكيفية متوصلاً إلى العديد من الاختلافات بين المدمنين فى كلا الثقافتين من حيث الاحتياجات النفسية والضغوط، ومركز التحكم والضبط، البناء النفسى للمدمنين فى كلا الحضارتين (محمد حسن غانم، ١٩٩٦).

وغنى عن البيان أهمية إجراء المقارنات سواء داخل الثقافة الواحدة. أو بين العديد من الثقافات للوصول إلى ماهو مشترك وعام بين الأفراد والتعرف على ما هو خاص بالبيئة الحضارية، وهذا ولا شك يثرى الثقافة النفسية وهو من صميم علم النفس عبر الحضارى (محمود أبو النيل، ١٩٨٨).

ثامنًا: الأطفال والإدمان:

كافة الدراسات ركزت على إدمان الشباب على أساس أنهم أكثر الفئات المستهدفة لهذا النوع من الإدمان.

بيد أننا لم نجد طوال هذه الفترة إلا دراسة واحدة قد نبهت إلى خطورة تسلل الإدمان إلى فئة الأطفال وخاصة إدمانهم للمواد المتطايرة وهذا الإدمان «قد أخذ فى الانتشار بين المراهقين والأطفال بشكل خاص وهو ما يعد كارثة لأى مجتمع يتخرط أطفاله فى تعاطى ما تسمح به إمكاناتهم.. ومثل هذه المجتمعات التى تصاب فى شبابها وأطفالها بكارثة الاعتماد على المخدرات، تكون قد خسرت الحاضر والمستقبل معًا» (سامى عبدالقوى، إيمان محمد صبرى، ١٩٩٧، ص ٩٢). إضافة إلى أن محمد غانم (١٩٩٦) قد استخدم ضمن دراسته عدد (٢) من مدمنى المواد الطيارة فى مصر، و (٥) من مدمنى المواد الطيارة بالسعودية، وإن كانت كارثة تسلل الإدمان إلى الأطفال قد نبه إليها بشدة سامى وإيمان (١٩٩٧).

تلك كانت باختصار أبرز القضايا التى أثارتها الدراسات الميدانية والتى انطلقت من تناول الإدمان فى مصر. وإن كانت هناك العديد من القضايا نأمل تناولها مستقبلا مثل:

١ ـ قضية علاج الإدمان فى مصر بين الواقع والمأمول.

٢ ـ النظريات المختلفة التى تفسر كيفية العلاج وأيها أصلح للبيئة المصرية.

٣ ـ حجم الانتكاسة Relaps بعد المرور بخبرة العلاج وأسباب ذلك.

٤ ـ مشاركة الأسرة وأجهزة التنشئة الاجتماعية فى مواجهة الظاهرة.

المراجع العربية

١ - المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية: بحث تعاطى المخدرات فى الجمهورية العربية المتحدة، ١٩٦٤، القاهرة.

٢ - إدوارد ج. موراى: الدافعية والانفعال، ترجمة أحمد عبدالعزيز سلامة مراجعة محمد عثمان نجاتى، دار الشروق، ١٩٨٨، القاهرة.

٣ - لجنة المستشارين العلميين - المجلس القومى لمكافحة وعلاج الإدمان: التقرير التمهيدى باقتراح استراتيجية قومية متكاملة لمكافحة المخدرات ومعالجة مشكلات التعاطى والإدمان، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٩١، القاهرة.

٤ - أحمد عكاشة: معرفة تعاطى المخدرات والكحوليات بين طلاب الجامعة ومعرفة أسباب التعاطى، فى: محمد فتحى عيد، الإدمان فى مصر، ١٩٨٦، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٥ - أحمد محمد درويش: دراسة مقارنة فى ديناميات شخصية مدمنى الكحول ومدمنى الأمفيتامين بالحقن، رسالة ماجستير غير منشورة، آداب عين شمس، ١٩٩٢، القاهرة.

٦ - إيمان عبدالله البنا: دينامية العلاقة بين الاغتراب وتعاطى المخدرات لدى طلبة الجامعة، ماجستير غير منشورة، آداب عين شمس، ١٩٩١، القاهرة.

٧ - إيمان محمد صبرى: الإدمان لدى الشباب - دراسة نفسية اجتماعية، ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٠، القاهرة.

٨ - بيتر لورى: المخدرات: حقائق اجتماعية ونفسية وطبية، ترجمة نور الدين خليل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠، القاهرة.

٩ - ديوبولدن فان دالين: مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، الطبعة الرابعة، ١٩٩٠، الأنجلو، القاهرة.

١٠ - جون ج. تايلور: عقول المستقبل، ترجمة لطفى فطيم، عالم المعرفة، العدد ٩٢، أغسطس ١٩٨٥، الكويت.

١١ - جبر محمد جبر: الدوافع النفسية والاجتماعية لتعاطى الحشيش لدى بعض فئات من المجتمع، ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٥، القاهرة.

١٢ - ــــــــــ: دوافع إدمان الهيروين والكوكايين - دراسة استطلاعية، مجلة علم النفس، العدد ٣٣، السنة ٩، ١٩٩٥، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

١٣ - حسين فايد: دراسة مقارنة لديناميات شخصية متعاطى الهيروين ومتعاطى الحشيش، رسالة ماجستير غير منشورة، آداب عين شمس، ١٩٩٢، القاهرة.

١٤ - ــــــــــ: وجهة الضبط وعلاقتها بتقدير الذات وقوة الأنا لدى متعاطى المواد المتعددة، مجلة علم النفس، العدد ٤٢، السنة ١١، يونيه ١٩٩٧، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

١٥ - راوية محمود حسين دسوقى: تقدير الذات وعلاقته بكل من القلق والاكتئاب لدى متعاطى الحشيش، مجلة علم النفس، العدد ٣٥، السنة ٩، ١٩٩٥، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

١٦ - راوية محمود حسين دسوقى: دراسة فى بعض المتغيرات النفسية لمتعاطى الكحوليات وغير المتعاطين - دراسة مقارنة، مجلة علم النفس، العدد ٣٣، مارس ١٩٩٥، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

١٧ - سعد المغربى: تعاطى الحشيش - دراسة نفسية اجتماعية، رسالة ماجستير (١٩٦٠) نشرت فى كتاب بنفس العنوان، الطبعة الثانية، دار الكتاب الجامعى، ١٩٨٦، القاهرة؟!.

١٨ - ــــــــــ: سيكولوجية تعاطى الأفيون ومشتقاته، رسالة دكتوراه (١٩٦٦)، نشرت فى كتاب بنفس العنوان، ١٩٨٦، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦، لبنان.

١٩ - سلوى على سليم: الإسلام والمخدرات - دراسة سسيولوجية لأثر التغير الاجتماعى على تعاطى الشباب للمخدرات، مكتبة وهبة، ١٩٨٩، القاهرة.

٢٠ - سعد جلال: فى الصحة العقلية - الأمراض النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية، دار الفكر العربى، ١٩٨٦، القاهرة.

٢١- سامى عبد القوى على، إيمان محمد صبرى: سوء استخدام المواد المتطايرة لدى الأطفال - دراسة نفسية اجتماعية استطلاعية، مجلة علم النفس، العدد ٤٢، السنة ١١، يونيه ١٩٩٧، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٢٢- طاهر عز الدين شلتوت: دراسة مقارنة حول استخدام العقاقير المؤثرة فى الحالة النفسية فى كل من مصر والولايات المتحدة الأمريكية، دكتوراه غير منشورة، طب الأزهر، قسم الأمراض النفسية والعصبية ١٩٨٨، القاهرة.

٢٣- عبد السلام أحمدى: بعض الشروط المسئولة عن الاعتماد على المخدرات والعقاقير، مجلة علم النفس، العدد ٨، ١٩٨٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٢٤- عبد الله السيد عسكر: تعاطى الأقراص المخدرة وعقاقير الهلوسة لدى الشباب المتعلم، ماجستير غير منشورة، آداب الزقازيق، ١٩٨٦.

٢٥- ـــــــ: سوء استعمال الأدوية المحتوية على مادة الكودايين - دراسة استكشافية، مجلة دراسات نفسية، أكتوبر ١٩٩١، رابطة الأخصائيين النفسيين، القاهرة.

٢٦- عادل مراد دمرداش: الإدمان - مظاهره وعلاجه، عالم المعرفة، العدد ٢٥٦، ١٩٨٢، الكويت.

٢٧- عبد المجيد سيد أحمد منصور: الإدمان: أسبابه ومظاهره - الوقاية والعلاج، مركز أبحاث مكافحة الجريمة، ١٩٨٦، الرياض، السعودية.

٢٨- عزة عبد الغنى حجازى: الإدمان والأداء الإنسانى (الفنى، الرياضى، الأكاديمى)، الدار الفنية للنشر والتوزيع، ١٩٩١، القاهرة.

٢٩- عادل على عبد الله: علاقة الحرمان المؤقت من الوالدين بإدمان الشباب على تعاطى الهيروين - دراسة نفسية اجتماعية، ماجستير غير منشورة، آداب عين شمس، ١٩٨٩، القاهرة.

٣٠- عادل صادق: الإدمان له علاج، دار النشر للطباعة، ١٩٨٦، القاهرة.

٣١- عبد السلام الشيخ: المقارنة بين المشاعر الجمالية فى حالات التذوق الجمالى وفى حالات الإدمان عند الأسوياء والمدمنين، مجلة علم النفس، العدد ٣٣، السنة ٩، مارس ١٩٩٥، القاهرة.

٣٢- فرج طه وآخرون: التورط فى المخدرات - دراسة نفسية اجتماعية فى مصر، مركز أبحاث مكافحة الجريمة، وزارة الداخلية، ١٩٩٠، الرياض، السعودية.

٣٣- فاروق عبد السلام: سيكولوجية الإدمان، عالم الكتب، ١٩٩٧، القاهرة.

٣٤- لطفى فطيم، أبو العزايم الجمال: نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية، النهضة المصرية، ١٩٩٨، القاهرة.

٣٥- مصطفى زيوار: تعاطى الحشيش كمشكلة نفسية، التحليل النفسى لحال التخدير بالحشيش ونمط شخصية متعاطيه، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٦٣، القاهرة.

٣٦- محمود السيد أبو النيل: علم النفس عبر الحضارى، دار النهضة العربية، ١٩٨٨، بيروت، لبنان.

٣٧- ماجدة طه فهمى: سوء استعمال الهيروين - دراسة لجوانبه النفسية والديموجرافية والإكلينيكية فى المرضى النفسيين بالمستشفيات، دكتوراه غير منشورة، طب المنوفية، قسم الأمراض النفسية والعصبية، ١٩٨٩، القاهرة.

٣٨- محمد محمد شعلان: الهناء بلا كيمياء للآباء والأبناء، الناشر المؤلف، ١٩٨٦، القاهرة.

٣٩- محمد رشاد كفافى: سيكولوجية انتهاء المخدر لدى متعاطى الحشيش، ماجستير غير منشورة، آداب عين شمس، ١٩٧٣، القاهرة.

٤٠- ـــــــ: التحقيق التجريبى بواسطة القياس النفسى لنظرية التحليل النفسى، دكتوراه غير منشورة، آداب عين شمس، ١٩٨٠، القاهرة.

٤١- محمد يسرى دعبس: الحياة الاجتماعية للمدمن فى الثقافات المختلفة- دراسات أنثربولوجية الجريمة، توزيع وكالة النبأ للنشر والتوزيع، ١٩٩٤، القاهرة.

٤٢- محمد رمضان محمد: تعاطى المخدرات لدى الشباب المتعلم، رسالة دكتوراه، آداب عين شمس، ١٩٨٢ - نشرت فى كتاب بعنوان سيكولوجية الجناح والإدمان، ١٩٨٦، غير مبين الناشر، القاهرة.

٤٣- مصرى حنورة: مشكلة تعاطى المخدرات والكحوليات بين طلاب الجامعة: قرارات فى علم النفس الاجتماعى فى البلاد العربية، إعداد وتنسيق لويس مليكة، المجلد ٤، الهيئة المصرية

العربية، إعداد وتنسيق لويس مليكة، المجلد ٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٤٤- **ماهر نجيب إلياس**: سيكولوجية متعاطى الماكستون فورت، ماجستير غير منشورة، آداب عين شمس، ١٩٨٦، القاهرة.

٤٥- **ماجدة عبد الفتاح بكر**: تعاطى بعض طلاب الجامعة للمخدرات ودور التربية فى القضاء عليها، ماجستير غير منشورة، بنات عين شمس، ١٩٩٠، القاهرة.

٤٦- **محمد حسن غانم**: الديناميات النفسية للاحتياجات/ الضغوط ومركز التحكم لدى مدمنى المخدرات - دراسة حضارية مقارنة، رسالة دكتوراه، آداب عين شمس، غير منشورة، ١٩٩٦، القاهرة.

٤٧- **هانى عرموش**: المخدرات - إمبراطورية الشيطان، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٣، بيروت، لبنان.

٤٨- **هناء أبو شهبة**: الذكاء والسمات المرضية بإدمان الهيروين، المؤتمر السنوى السادس لعلم النفس، الجمعية العربية للدراسات النفسية، الأنجلو، ١٩٩٠، القاهرة.

٤٩- ــــــــ : دراسة إكلينيكية متعمقة - دراسة حالة مدمن هيروين، مجلة علم النفس، العدد ١٦، ١٩٩٠، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

المراجع الأجنبية

50 . **Heba Ibrahim** : Personality Characteristics correlates in drug abuse, Derasat Nafseyah, Vol. 6, Novmber 4, Actober 1996, pp. 518: 588.

51. **Jerawe J. Platt** : Heroni addiction theary, reserch and tretment second edition Publishing company Florida, 1988

52. **Victor S. M**: Role of the Family in Prevention and tretment of substance abuse, cyrent Pzychiatry Vol. 2, No. 1, Ain Shams University, 1995.

53. **Wolstenholme G. E. & Knight J. eds**: Hashish : its chemistery and Pharmacology (ciba Foundation study Group No. 21) London: J & A church-ill, 1995.

تقويم مقرر الأحياء للصف الأول الثانوى فى ضوء مجموعة من المحكات وأهداف كل من التربية البيئية والتربية السيكولوجية (واقتراح وحدة فى ضوء ذلك)

د. نجوى نورالدين عبدالعزيز مصطفى
كلية التربية ـ جامعة قناة السويس

مقدمة

يزداد الاهتمام بالتربية البيئية باعتبارها عنصرًا فعالاً فى الاستجابة للحاجات الفردية والاجتماعية المتغيرة فى ضوء متطلبات الحياة المعاصرة، وما يطرأ على البيئة من تغيرات مقصودة وغير مقصودة تؤثر على حياة الفرد والمجتمع بصورة مباشرة وغير مباشرة.

وما من شك فى أن التربيةالبيئية يمكن أن تكون أكثر فعالية ونجاحًا فى تفادى الآثار السلبية لهذه المتغيرات، لو أن المجتمع أعد لها أفراده أثناء فترة تعليمهم من خلال إكسابهم المفاهيم البيئية التى يمكن أن تمدهم بالخبرات والمهارات التى تساعدهم وتؤهلهم للتعامل مع البيئة ومشكلاتها بفاعلية.

وفى الآونة الأخيرة حظيت التربية البيئية بعناية كبيرة من جانب الهيئات والمنظمات الدولية، حيث يتزايد الاعتراف الذى يمكن أن تلعبه التربية البيئية فى حياة الأفراد والمجتمعات والشعوب، ويأتى هذا نتيجة لعوامل متعددة ومتشابكة ومعقدة تتعلق بعلاقات الإنسان بمقومات بيئته وتحديات تواجه الجنس البشرى وبقائه على سطح الأرض (٨:١٧) (*).

فالمشكلات البيئية واقع لايمكن إنكاره لأن كل فرد فى العالم بعامة وفى دول العالم الثالث بخاصه يعيشها بل ويعانى من ويلاتها، فلقد كان للتقدم الكبير الذى وصل إليه الإنسان فى مجالات العلم والتكنولوجيا أثره الكبير فى إحداث خلل وتدهور فى عناصر البيئة ومكوناتها المختلفة، بحيث أصبح خطر الحياة على هذه البيئة كبيراً وتعدى بذلك طاقة احتمالها فى كثير من البيئات، فقد أصبحنا نسمع عن مشكلات عديدة سببها الإنسان بسلوكه الخاطىء تجاهها، فقد قفزت على السطح مشكلات عديدة منها مشكلات نقص الغذاء واستنزاف الموارد الطبيعية والتلوث والطاقة وغيرها من المشكلات التى نجمت عن النشاطات البشرية غير الواعية تجاه البيئة (٨:٤) .

ولعل تصميم البرامج والمقررات الدراسية فى ضوء أهداف التربية البيئيةيكسب الفرد خبرات تجعله يعدل من سلوكياته تجاه البيئة التى يعيش فيها والمحافظه عليها، لذا يهدف هذا البحث إلى تقويم مقرر الأحياء للصف الأول الثانوى فى ضوء أهداف كل من التربية البيئية والتربية السيكولوجية بالإضافة إلى مجموعة المحكات العالمية التى يتم فى ضوئها بناء وتقويم المقررات والبرامج الدراسية .

(*) يشير الرقم الأول بين القوسين إلى رقم المرجع بصفحة المراجع والرقم الثانى إلى رقم الصفحة بالمرجع ذاته.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالى إلى :ـ

١ ـ معرفة إلى أى مدى يفى مقرر الأحياء للصف الأول الثانوى للعام الدراسى ٩٧/ ١٩٩٨ بتنمية مهارات أنماط التفكير المختلفة لدى الطلاب.

٢ ـ معرفة إلى أى مدى تتناسب المفاهيم البيولوجية والبيئية التى احتوى عليها المقرر مع الخصائص النمائية للطلاب حسب نظرية بياجية(**).

٣ ـ معرفة إلى أى مدى يحتوى المقرر على المفاهيم البيئية التى تجعل الطالب يتعامل مع مشكلات البيئة المحيطة به بفاعلية ويكون له دور فى حلها.

٤ ـ معرفة إلى أى مدى تفى الأهداف التى وضعتها وزارة التربية والتعليم لمادة الأحياء بتحقيق أهداف التربية البيئية.

٥ ـ معرفة إلى أى مدى التزم واضعو المقرر بمجموعة المحكات العالمية لتصميم وبناء المقررات والبرامج التعليمية.

٦ ـ التعرف على مدى واقعية الأهداف الموضوعة من قبل الوزارة وسهولة تحقيقها.

٧ ـ التعرف على مدى مراعاة واضعى المقرر لأهداف التربية السيكولوجية وتحقيق خصائص المحقق لذاته .

مشكلة البحث :

لوحظ فى الآونة الأخيرة اهتمام علماء النفس والتربية بعملية التقويم كمدخل لإصلاح وتحسين العملية التعليمية، حيث يحتوى التقويم فى طياته على جانبين أساسيين هما التشخيص والعلاج والذى يترتب عليهما تحديد جوانب القوة لتدعيمها وجوانب القصور لعلاجها.

(**) قامت الباحثة بتبنى نظرية بياجيه كإطار مرجعى للأساس النظرى والتطبيقى لإعداد المقررات الدراسية.

وفى الآونة الأخيرة أثبتت الدراسات قصور المقررات والبرامج الدراسية عن تحقيق الأهداف المرجوة منها، وخاصة تأهيل الطالب للمحافظة على البيئة والتعامل مع مشكلاتها بفاعلية.

ومن ثم يمكننا تحديد مشكلة البحث فى التساؤلات التالية:

١- إلى أى مدى يفى مقرر الأحياء للصف الأول الثانوى بصورته الحالية بتنمية مهارات أنماط التفكير المختلفة لدى الطالب؟

٢- ما مدى مناسبة المفاهيم البيولوجية والبيئية التى احتوى عليها المقرر مع الخصائص النمائية للطالب؟

٣- إلى أى مدى يحتوى المقرر الحالى على المفاهيم البيئية التى تجعل الطالب يتعامل مع مشكلات البيئة بفاعلية ويكون له دور فى حلها؟

٤- إلى أى مدى تفى الأهداف التى وضعتها وزارة التربية والتعليم لمادة الاحياء لتحقيق أهداف التربية البيئية؟

٥ - ما مدى التزام واضعى المقرر الحالى بمجموعة المحكات العالمية لتصميم وبناء المقررات الدراسية والبرامج التعليمية؟

٦ - ما مدى واقعية الأهداف الموضوعه من قبل الوزارة وسهولة تحقيقها من جانب كل من المعلم والطالب؟

٧ - ما مدى مراعاة واضعى المقرر لأهداف التربية السيكولوجية وتحقيق خصائص المحقق لذاته؟

أهمية البحث:

وتبدو أهمية هذا البحث فى ناحيتين:

أ - الأهمية العلمية وتبدو فى:

١ - إضافة مجموعة من المحكات والأهداف الخاصة بمادة الأحياء للصف الأول الثانوى لتحقيق أهداف التربية البيئية ، والتى يتم فى ضوئها بناء وتقويم المقررات الدراسية.

٢ - اكتشاف مدى قدرة مقرر الأحياء على تحقيق أهداف التربية البيئية.

٣ - قد تؤدى نتائج هذا البحث إلى بناء وتطوير مقررات مادة الأحياء للمرحلة الثانوية العامة بحيث تكون أكثر فاعلية على تنمية مهارات التفكير وتأهيل الطلاب للتعامل مع المشكلات البيئية بفاعلية.

٤ - بناء وحدة مقترحة فى مادة الأحياء فى ضوء كل من المحكات ومجموعة الأهداف التى وضعتها الباحثة وكذلك خصائص المحقق لذاته.

ب - الأهمية التطبيقية وتبدو فى:

١ - الاستفادة من الوحدة المقترحة فى بناء باقى وحدات الكتاب المقرر والمقررات الأخرى.

٢ - الاهتمام بتنمية مهارات التفكير والمفاهيم البيئية والبيولوجية التى تجعل الطلاب يتعاملون بفاعلية مع مشكلات البيئة ويكون لهم دور فى إيجاد حلول لها.

٣ - قد يضيف هذا البحث إلى التراث نتائج جيدة عن تقويم المقررات الدراسية، وهذا بدوره قد يفيد المربين، والمتخصصين فى إعداد مقررات دراسية تستند إلى أسس علمية وتساعد كل من الطلاب والمعلمين على الاهتمام بالبيئة ومشكلاتها.

الإطار النظرى:

أولا - التقويم:

يعتبر التقويم قديماً قدم الإنسانية فقد ظهرت مصطلحات مرادفة لمصطلح التقويم فى عهد ما قبل التاريخ، فقد إعتبر سقراط التقويم اللفظى جزء من قياس نتائج التعلم، كما استخدم أباطرة الصين فى عام ٢٠٠ قبل الميلاد التقويم لتقدير الكفاءة لدى المرشحين للعمل فى الحكومة والوظائف الخدمية وكان استخدام التقويم فى هذه

الفترات القديمة للأغراض التعليمية ولقياس مقدار التعلم والمعرفة والمهارات المختلفة (١٩ : ١٣).

ويقصد بالتقويم التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم والكيف، ومن ثم فهو عملية مقصودة ومطلوبة يقوم من خلالها المعنيون بالإشراف والتعديل بالتأكد من نوعيه جودة المناهج وجودة عملية التعليم بهدف الوصول إلى أقصى درجة ممكنة للتحسين (١٢ : ١).

والتقويم جزء متكامل من العملية التعليمية يؤثر فيها ويتأثر بها فإذا كانت التربية تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين فإنه لايمكننا معرفة تحقيق هذا الهدف إلا من خلال تقويم جوانب العملية التعليمية التى تؤدى إلى هذا الهدف ومنها تقويم المقررات الدراسية.

والتقويم السليم يقوم على الشمولية، والاعتماد على أكثر من معيار، وأن يكون بصفة مستمرة بهدف التحسين والتطوير لمواكبة التطورات السريعة التى تجتاح جميع مجالات المجتمع الدولى ومنها مجال التربية ويعرف بيبى صززدٌ التقويم التربوى بأنه جمع منظم وتفسير للوقائع يؤدى إلى إصدار حكم لاتخاذ موقف أو قرار (٣٤ : ٢٥).

ويعرفه ملسى بأنه الأسلوب العلمى الذى يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضع التقويم وتعديل مسارها (١٩ : ٢٢)

ويعرفه أبو حطب بأنه عملية تتضمن إصدار أحكام مقترنه بخطط تعديل المسار وتصويب الاتجاه فى ضوء ما تسفر عنه البيانات من معلومات(١٥ : ٦)

وتعرفه الباحثة الحالية بأنه «جمع معلومات وبيانات عن جوانب العمليه التعليمية بهدف تحديد القوة لتدعيمها وجوانب القصور لعلاجها فى ضوء مجموعة من المحكات والمعايير، ومن ثم فالتقويم يشتمل على عمليتين أساسيتين هما التشخيص والعلاج».

ثانياً - التربية البيئية :

اكتسبت التربية البيئية أهمية كبرى فى الآونة الأخيرة نتيجة لنمو الوعى بالمشكلات البيئية مثل (المشكلة السكانية، مشكلة الطاقة، مشكلة الغذاء، مشكلة التلوث، مشكلة استنزاف الموارد الطبيعية) وقد ظل مفهوم التربية البيئية وثيق الصلة فى تطوره بمفهوم البيئة ذاتها، وقد انتقل من نظرة تقتصر بصفة أساسية على تناول البيئة من جوانبها البيولوجية والفيزيائية إلى مفهوم أوسع مدى يتضمن جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ويبرز ما يوجد بين هذه العوامل المختلفة من ترابط (٨: ٢٣٤).

وقد أدى تزايد المشكلات البيئية وخطورتها فى كثير من دول العالم المتقدم والنامى إلى ظهور الوعى البيئى لدى حكومات ومواطنى تلك الدول، فأنشئت المؤسسات والمعاهد العلمية لدراسة الموضوعات البيئية.

وتهدف التربية البيئية إلى أن يدرك الإنسان أنه كائن يؤثر فى البيئة المحيطة به ويتأثر بها ويتوقف حسن استغلاله للبيئة والمحافظة عليها على نوعية النشاط الذى يقوم به، وبمدى قدرته على تطويع هذه البيئه وتطويرها لما فيها منفعته مع الأخذ فى الاعتبار عوامل الثقافة والبيئة معاً، ويتطلب ذلك أن يتبين الإنسان كيفية العمل على حل مشاكل البيئة سواء كانت نابعة من البيئة الطبيعية أو لما استحدثه الإنسان فيها من تغيرات جوهرية. (٢٩: ٤).

وفى ضوء الدراسات العديدة فى هذا المجال وما أسفرت عنه المؤتمرات الدولية. فقد تم تحديد التربية البيئية كما يلى:

مؤتمر بلجراد ١٩٧٥: حيث تم تحديد الأهداف التالية:

١ - إتاحة الفرص التعليمية للأفراد والجماعات لاكتساب جوانب تعلم متنوعة وفهم البيئة ومكوناتها.

٢ - معاونة الأفراد والجماعات على اكتساب المهارات اللازمة لتحديد المشكلات البيئية وحلها.

٣ - معاونة الأفراد على اكتساب الوعى بالبيئة بجوانبها المختلفة وبالمشكلات المرتبطة بها.

٤ - اكتساب الأفراد والجماعات الاتجاهات والقيم ومشاعر الاهتمام بالبيئة والدوافع للمشاركة فى حمايتها وتحسينها.

٥ - إتاحة الفرصة للأفراد والجماعات على كافة المستويات للمشاركة الفعالة لحل مشكلات البيئة.

٦ - معاونة الأفراد والجماعات على تقويم برامج التربية البيئية والسياسات البيئية بمجتمعهم.

كما أسفر **مؤتمر تبليسى ١٩٧٧** عن أن التربية البيئية تهدف إلى إيجاد الوعى والاتجاهات السلوكية والقيم الموجهة نحو حماية البيئة وتحسين نوعية الحياة والمحافظة على القيم الأخلاقيه والتراث الثقافى والطبيعى وتتلخص هذه الأهداف فى:

١ - زيادة الوعى بالعوامل البيئية وارتباطها بصحة الإنسان.

٢ - زيادة القدرة على السعى لإيجاد التوازن وتعزيزه بين العناصر الاجتماعية والاقتصادية والبيولوجية المتفاعلة فى البيئة.

٣ - زيادة المعرفة بالأنظمة الاجتماعية والطبيعية فى البيئة.

٤ - تحسين مهارة اتخاذ القرار حول قضايا المجتمع المستقبلية (٣٠: ٧٥ - ٧٧)

كما حدد وليم ستاب William stapp ١٩٧٨ الأهداف العامة للتربية البيئية فى تكوين المواطن المدرك لبيئته من جوانبها المختلفة والذى يهتم بها وبمشكلاتها والمزود بالمعرفة والاتجاهات والدوافع اللازمة للعمل الفردى والجماعى، على حل المشكلات الحالية والعمل على منع ظهور مشكلات جديدة (٣٢: ٤٩٥)

مما سبق يمكن تحديد أهداف التربية البيئية فيما يلى:

١ - مساعدة الطالب على فهم موقعه فى إطار بيئته والإلمام بعناصر العلاقات المتبادلة التى تؤثر على ارتباط الإنسان بالبيئة.

٢ - توضيح دور العلم فى تطوير علاقة الإنسان بالبيئة ومساعدة الطالب على إدراك ما يترتب على اختلال توازن العلاقات بين عناصر هذه البيئة.

٣ - إبراز فكرة التفاعل بين العوامل الإجتماعية والحضارية والقوى الطبيعية ومساعدة الطالب على إدراك تصور متكامل للإنسان فى إطار بيئته.

٤ - تكوين وعى بيئى لدى الطالب وتزويده بالمهارات والخبرات والاتجاهات الضرورية التى تجعله إيجابيا فى تعامله وتصرفاته مع البيئة.

٥ - تأكيد أهمية التعاون بين الأفراد والجماعات والهيئات للنهوض بمستوى حياة الأفراد البيئية.

ونظراً لأن هذه الأهداف تختلف من مرحلة إلى أخرى ويسهم فى تحقيقها أكثر من مادة فسوف تقوم الباحثة بتحديد مجموعة من الأهداف تتناسب ومادة الأحياء للصف الأول الثانوى وتشمل مجالات الأهداف التعليمية الثلاث لتصنيف بلوم (معرفية - مهارية - وجدانية).

أولا - الأهداف المعرفية:

ويندرج تحتها أربعة محاور:

أ - فيما يتعلق بمجال البيئة والنظام البيئى:

أن يكون الطالب قادرا على أن:

١ - يستنتج مفهوم البيئة الطبيعية ومكوناتها.

٢ - يستنتج مفهوم النظام البيئى.

٣ - يحدد المقصود بالبيئة الطبيعية.

٤ - يتعرف على مكونات النظام البيئى.

٥ - يوضح المقصود باستقرار النظام البيئى.

ب - فيما يتعلق بمجال الموارد الطبيعية فى البيئة:

٦ - يحدد المقصود بالموارد الطبيعية فى البيئة.

٧ - يستنتج مفهوم المورد الطبيعى المتجدد.

٨ - يحدد المقصود بالمورد الطبيعى غير المتجدد.

٩ - يميز بين الموارد الطبيعية المتجددة وغير المتجددة.

١٠ - يتعرف على نباتات بيئات مختلفة.

١١ - يتعرف على حيوانات بيئات مختلفة.

١٢ - يحدد بعض مصادر الثروة الطبيعية البيئية

جـ - فيما يتعلق بمجال التوازن البيئى:

١٣ - يستنتج مفهوم التوازن البيئى.

١٤ - يستنتج مسببات اختلال التوازن البيئى.

١٥ - يكتشف سبل المحافظة على التوازن البيئى.

د. فيما يتعلق بمجال المشكلات البيئية:

١٦ - يحدد المقصود بالمشكلة.

١٧ - يميز بين الملوثات الطبيعية وغير الطبيعية.

١٨ - يستنتج مفهوم التلوث.

١٩ - يختار أفضل الحلول لمواجهة مشكلةتلوث الهواء.

٢٠ - يختار أفضل الحلول لمواجهة مشكلة تلوث المياه.

٢١ - يختار أفضل الحلول لمواجهة مشكلة التلوث عن طريق المصانع.

٢٢ - يوضح أهمية مساهمة الأفراد فى مواجهة مشكلة التلوث.

٢٣ - يستنتج مفهوم تلوث المياه.

٢٤ - يحدد أسباب المشكلات البيئية مثل مشكلة (التلوث - استنزاف الموارد الطبيعية - التصحر).

٢٥ - يوضح الآثار الناجمة عن مشكلة التلوث.

٢٦ - يستنتج مفهوم استنزاف الموارد الطبيعية.

ثانيا - الأهداف المهارية:

أن يكون الطالب قادرا على أن:

١ - يلاحظ الظواهر الطبيعية فى البيئة.

٢ - يفسر الظواهر الطبيعية تفسيرا علميا.

٣ - يجمع الحقائق العلمية من مصادرها الأصلية فى البيئة.

٤ - يجمع وينظم المعلومات عن البيئة ومكوناتها.

٥ - يصنف المعلومات البيئية.

٦ - يستقرئ الرسوم والأشكال التوضيحية ويخرج منها باستنتاجات واستنباطات.

٧ - ينفذ بعض الوسائل التعليمية من خامات البيئة المحلية.

٨ - يقاوم بعض الآفات الضارة.

٩ - يصمم نماذج ومجسمات تعبر عن بيئات مختلفة.

ثالثا - الأهداف الوجدانية:

أن يكون الطالب قادرا على أن:

١ - يقدر أهمية التفكير العلمى فى حل مشكلات البيئة.

٢ - يفضل المعيشة فى البيئات البعيدة عن مصادر التلوث.

٣ - يقدر خطورة الإساءة إلى العلاقات الوثيقة التى تربط مختلف الكائنات الحية بالبيئة.

٤ - يحترم الحقوق والواجبات البيئية.

٥ - يهتم بقراءة الموضوعات المختلفة بالبيئة.

٦ - يهتم بالمشكلات والقضايا البيئية.

٧ - يكون اتجاهات إيجابية نحو البيئة المحيطة به من خلال اهتمامه بقضاياها ومشكلاتها. وبعد استعراض ما سبق عن التربية البيئية يمكن تعريفها من وجهة نظر الباحثة على أنها :

«مجموعة المفاهيم البيئية التى يتضمنها مقرر الأحياء للصف الأول الثانوى، وتمد الطلاب بمجموعة الخبرات والمهارات التى تساعدهم على التعامل مع البيئة بفاعلية والمساهمة فى حل مشكلاتها والمحافظة عليها».

ثالثا - التربية السيكولوجية :

تهدف التربية السيكولوجية إلى إعداد الفرد للتفاعل مع الآخرين وتحقيق التوافق النفسى والاجتماعى مع البيئة المحيطة، وكذلك تحقيق ذاته من خلال استخدام عمليات التفكير الأساسية لمواجهة الصعوبات والتناقضات التى تواجهه أثناء تفاعله مع البيئة التى يعيش فيها حيث إن التربية السيكولوجية تقوم على أسس علم النفس التى تساعد على إعداد هذا الفرد وسوف تستخدم الباحثة فى تقويم مقرر الأحياء - موضوع البحث الحالى - بعض أسس التربية السيكولوجية المتعلقة بخصائص المحقق لذاته والتى تتلخص فى:

١ - إدراك متميز للواقع.

٢ - مبدع (يأتى بحلول غير مألوفة لاستغلال إمكانات البيئة والمحافظة عليها من التلوث وحل مشكلاتها.

٣ - يهتم بالعنصر البشرى والبيئة، ولتحقيق هذه الخاصية ينبغى أن يحتوى المقرر على مفاهيم يكتسبها الطالب تساعده على التعامل مع الآخرين والاهتمام بالبيئة ومشكلاتها.

٤ - يهتم بالمشكلة أكثر من اهتمامه بالأشخاص (كالذى ينفذ شىء أو يتبنى نظرية أو حلا لمشكلة بيئية بصرف النظر عن صاحب هذا الشئ أو هذه النظرية أو صاحب هذا الحل).

٥ - لديه خبرات قيّمة (وهنا ينبغى أن يشتمل المقرر على معلومات يكتسب الفرد من خلالها خبرات فعالة تساعده على التعامل مع البيئة ومشكلاتها).

٦ - تلقائى (عند إعداد المقرر ينبغى أن يتيح الفرصة للطالب للتعبير عن رأيه من خلال ممارسته للأنشطة المصاحبة وتدريبه على حل المشكلات).

٧ - لديه نظرة متجددة للمشكلات (ينبغى عند عرض المقرر إثارة بعض المشكلات والقضايا البيئية، ويترك للطالب الفرصة لإيجاد حلول لها ومناقشتها بأسلوبه بدلا من الإتيان بحلول من وجهة نظر المؤلف قد يلتزم بها الطالب ولايستغل قدرته وإمكاناته فى إيجاد حلول أفضل من هذا الحل).

٨ - مفكر يفكر فى بدائل أكثر (التفكير لديه يعتمد على التساؤلات ومن ثم ينبغى أن يراعى عند تصميم المقرر أن يعد بطريقة تساعد الطالب على تكوين خريطة معرفية تساعده على الإدراك السليم وهذا يؤدى بدوره إلى مساعدة الفرد على مزج المدخلات بخبراته الشخصية ليخرج بمخرجات أكثر وأحسن. (١١: ٣-٥)

ومما سبق يتضح لنا أهمية التربية السيكولوجية بالنسبة للفرد والتى يمكن إيجازها فيما يلى:

١ - نقل الإنسان من مستوى السلوك إلى مستوى الإدراك.

٢ - مساعدة الأفراد على التعامل مع الآخرين.

٣ - مساعدة الأفراد على الاستفادة مما يمتلكون من قدرات وإمكانات عقلية فى الاستفادة من إمكانات البيئة.

٤ - مساعدة الأفراد على تنمية الإدراك.

فالإنسان لديه إمكانات قد لايعرف عنها شيئا ولو عرفها ونماها لكان أفضل له فى تعامله مع الآخرين ومع بيئته ، ومادة الأحياء من المواد التى يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير والإمكانات البشرية، ومن ثم يمكننا اعتبار هذه المادة بمثابة إطار للطلاب يكسبهم معلومات جديدة ومفاهيم جديدة تساعدهم على التعامل مع البيئة

والمحافظة عليها، وكذلك كيفية التعامل مع الآخرين ومساعدة الفرد على التغيير من أسلوب تفكيره بما يحقق له ذاته، وهذا ما ترمى إليه التربية السيكولوجية فالتربية السيكولوجية غالبا ما تسعى إلى تقديم مفهوم جديد، وتوجه جديد، وإدراك جديد، ويمكن تحقيق ذلك فى مادة الأحياء من خلال تدريب الطلاب على العمل الجماعى والتفكير الجمعى من خلال عمل المشروعات الجماعية والتى تخدم البيئة، ومن ثم ينبغى تصميم المقررات بطريقة تمد الطلاب بالمعرفة بمفهومها الحديث والتى تعلى التكامل بين العمليات ذات الصيغة العقلية والوجدانية، فلا توجد عملية عقلية تخلو من صيغة انفعالية بصورة ما وكذلك لاتوجد عملية وجدانية تخلو من الأساس المعرفى، كما تراعى التربية السيكولوجية أن يساعد المقرر الفرد على انتقال الخبرة والذى يعنى استخدام العمليات المعرفية والاستراتيجيات والمهارات التى اكتسبها فى موقف ما فى الاستجابة لموقف جديد.

الدراسات السابقة:

دراسة محمد الخالدى ١٩٩٦:

قام بدراسة كان الهدف منها تحديد أهم المشكلات البيئية التى ينبغى أن يتضمنها محتوى كتب الأحياء والكيمياء فى المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- محتوى كتب الأحياء والكيمياء فى المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لم تحتوى على المشكلات البيئية الهامة مثل (الانقراض - نقص المياه العذبة - الاستنزاف) على الرغم من أهمية توعية الطلاب بها للتعرف على مشكلات بيئتهم التى يعيشون فيها حتى يتمكنوا من المساهمة الإيجابية فى الحد من هذه المشكلات والتقليل من أخطارها.

دراسة منار إبراهيم زيد ١٩٩٠:

قامت الباحثة بدراسة كان الهدف منها التعرف على المفاهيم والاتجاهات البيئية فى كتب العلوم للمرحلتين الإبتدائية والإعدادية بدولة البحرين، وأسفرت النتائج عن أن النسب المئوية للمفاهيم والإتجاهات البيئية المتضمنة فى كتب العلوم كانت قليلة جداً.

دراسة عيسى محمد الطيب ١٩٨٨:

قام بدراسة كان الهدف منها تطوير مقرر الأحياء بمعاهد إعداد معلمى ومعلمات المرحلة الإبتدائية بالسودان لتحقيق بعض أهداف التربية البيئية وشملت العينة (٥٠٠) طالبة من طالبات الصف الثالث بمعهد إعداد المعلمات بالسودان وقام الباحث بإعداد وحدة مقترحة لتحقيق هذا الهدف، وتوصلت الدراسة إلى فعالية هذه الوحدة فى تحصيل الطالبات للمعلومات البيئية.

دراسة إبراهيم المسلمانى ١٩٨٥:

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها بناء مقرر للتربية البيئية لطلاب معاهد المعلمين بالأردن وقياس فاعليته فى تنمية المفاهيم البيئية والاتجاهات نحو البيئة ، وشملت عينة الدراسة (٤٢) طالبا من طلاب السنة الثانية بمعاهد المعلمين القسمين (الأدبى والعلمى) وتوصلت الدراسة إلى:

أ - تدنى المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طلاب العينة.

ب - عدم تحقيق المقررات القائمة لأهداف التربية البيئية.

جـ - فعالية المقرر الذى قام الباحث ببنائه فى تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طلاب العينة.

د - عدم وجود فروق جوهرية بين طلاب القسمين العلمى والأدبى فى نمو المفاهيم والاتجاهات البيئية.

دراسة أبو السعود محمد أحمد ١٩٨٥:

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها إعداد برنامج للتربية البيئية فى مجال المشكلات البيئية لإعداد معلم

البيولوجى بكلية التربية وتحديد مدى انعكاس هذا الإعداد على طلاب المرحلة الثانوية وشملت عينة الدراسة (٢١) طالبا وطالبة من طلاب التربية العملية، ٦٦ طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى، وتوصلت النتائج إلى اكتساب طلاب التربية العملية الاتجاهات الايجابية نحو البيئة، واكتسابهم المفاهيم البيئية، كما انعكس ذلك على طلاب الصف الأول الذين قاموا بالتدريس لهم.

دراسة سامية فرج ١٩٨١ :

قامت الباحثة بدراسة كان الهدف منها التعرف على دور مقررى الكيمياء والأحياء فى تحقيق أهداف التربية البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة وشملت العينة (١٣٩) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن أهداف مادتى الكيمياء والأحياء اشتملت ضمناً على بعض أهداف التربية البيئية إلا أنها لم توجه الاهتمام إلى ما يجب أن تتضمنه لتحقيق أهداف التربية البيئية.

دراسة ألين Alian ١٩٨٠ :

قامت الباحثة بدراسة كان الهدف منها تطوير مقرر العلوم البيئية لتلاميذ الصف الأول وحتى الصف السابع بالمدارس الإبتدائية فى روديسيا، وشملت العينة مجموعة من التلاميذ فى هذه الصفوف، وتوصلت الدراسة إلى قصور المقررات الحالية فى غرس أهداف التربية البيئية فى نفوس الطلاب وأوصت الدراسة بضرورة وضع مشروع تجريبى للمقرر يشمل (٥٠) درسا للتربية البيئية ويشمل هذا المشروع مدخل التدريس والمواد التعليمية وطرق تقويم التلاميذ.

دراسة صابر الدمرداش إبراهيم ١٩٧٦ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على مدى إسهام مقررات العلوم فى المرحلتين الإبتدائية والإعدادية فى تحقيق أهداف التربية البيئية وشملت العينة مجموعة من طلاب المرحلتين، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك نقصا ملحوظا وقصورا واضحا فى هذه المقررات بالنسبة لما ينبغى أن يتضمنه هذا المحتوى فى مجال التربية البيئية.

دراسة ميلتون Melton ١٩٧٦ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها الكشف عن المشكلات البيئية ومصادرها وتحديد مدى فهم الطلاب لهذه المشكلات وتكونت العينة من (٥٩٨) طالبا من طلاب الصفين السابع والتاسع بمدارس فيلادلفيا وقد توصلت الدراسة إلى أن معظم الطلاب عبروا عن فهمهم للمشكلات البيئية واعتقدوا أن حل هذه المشكلات يتمثل فى السياسة والإقتصاد ولم يبرز الطلاب إهتمامهم الشخصى بالمشكلات البيئية.

دراسة ويس Weiss ١٩٧٤ :

قامت الباحثة بدراسة كان الهدف منها التعرف على أثر برنامج للتربية البيئية على التعلم الذاتى لدى معلمى المرحلة الإبتدائية وشملت العينة ٣٤ مدرسا قسمت عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج فى مساعدة مدرسى العينة التجريبية على تعلم المفاهيم والمبادئ البيئية كما ظهر تأثير ذلك واضحا فى تغيير اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم.

دراسة محمد صابر سليم ١٩٧٢ :

قام بدراسة كان الهدف منها التعرف على وضع الموضوعات والقضايا المتعلقة بالبيئة الطبيعية فى بعض المناهج الدراسية (مناهج العلوم والجغرافيا فى المرحلتين الابتدائية والثانوية)، وأسفرت الدراسة عن الآتى:

ـ لم تتعرض المناهج بقدر يذكر للظواهر البيئية فى الوطن العربى بصفة عامة أو البيئات المحلية بصفة

خاصة مثل (تآكل الشواطئ ـ التصحر ـ انخفاض منسوب المياه الجغرافية)

ـ كما لم تبرز علاقة الانسان ببيئته الطبيعية وأثرها بمحيطه الحيوى سلبا أو إيجابا.

تعليق على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة نجد أن معظم الدراسات أسفرت نتائجها عن وجود نقص ملحوظ فى مقررات العلوم بالنسبة لمجال التربية البيئية (دراسة كل من سامية فرج ١٩٨١، ألين Alien ١٩٩٠، صابر الدمرداش ١٩٧٦، ميلتون Melton ١٩٧٦، منار إبراهيم ١٩٩٠، محمد صابر سليم ١٩٧٢، محمد الخالدى ١٩٩٦).

كما يتبين من هذه الدراسات وجود قصور فى الأهداف التى وضعتها وزارة التعليم عن تحقيق أهداف التربية البيئية، ومن ثم قامت الباحثة بتقويم أهداف مادة الأحياء التى وضعتها الوزارة فى ضوء مجموعة الأهداف التى وضعتها الباحثة لتحقيق نمو المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى الطلاب.

كما اتضح للباحثة عدم وجود أية دراسات تتصدى لتقويم مقرر الأحياء فى ضوء كل من المحكات العالمية لبناء المقررات والمناهج الدراسية وكذلك فى ضوء أهداف التربية السيكولوجية.

كما تبين أيضا وجود دراسات تصدت لبناء برامج لتنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى الطلاب وكانت فعالة فى تحقيق الهدف منها، ومن سوف تقوم الباحثة بإعداد وحدة مقترحة فى مقرر الأحياء للصف الأول الثانوى فى ضوء المحكات وأهداف كل من التربية البيئية والتربية السيكولوجية ليكون بمثابة نموذج لإعداد المقرر بالكامل.

الدراسة التطبيقية:

قامت الباحثة بتقويم مقرر الأحياء للصف الأول الثانوى للعام الدراسى ٩٧/ ١٩٩٨، وكذلك الأهداف التى وضعتها الوزارة لهذا المقرر لمعرفة مدى تحقيقه لأهداف التربية البيئية ومهارات التفكير بوضعه الحالى، وذلك فى ضوء كل من (مجموعة المحكات العالمية لبناء المقررات والبرامج التعليمية وأهداف التربية البيئية التى قامت الباحثة بتحديدها من خلال توصيات المؤتمرات الخاصة بالتربية البيئية، وكذلك أهداف التربية السيكولوجية) وفيما يلى مجموعة المحكات التى استخدمتها الباحثة فى تقويم المقرر. (٢٩: ١٥ ـ ٣٦)

١ ـ الأساس النظرى الذى ينبغى الاعتماد عليه عند وضع وبناء المقرر:

- ـ هل اعتمد على وثائق البحوث المعاصرة والنتائج المرتبطة بها والتى تساعد الطالب على ممارسة المهارات بصورة مباشرة؟
- ـ هل هناك أساس عقلانى فى وضع المقرر؟
- ـ هل استند المقرر إلى نظريات مناسبة فى علم نفس التعلم؟

٢ ـ توازن التدريب المناسب:

- ـ هل التدريبات الموجودة على المقرر تمكن الطالب من تنفيذ المهمة بيسر وسهولة؟
- ـ هل يتيح المقرر للطالب ممارسة بعض الأنشطة المصاحبة له؟

٣ ـ الفروق الفردية:

- ـ هل يشتمل المقرر على أنشطة متنوعة للاستجابة للتفكير المتعدد وكذلك أساليب تعلم مختلفة؟
- ـ هل يحتوى على أمثلة متنوعة تتناسب والفروق الفردية بين الطلاب؟

- هل يشتمل على أنشطة تمثل التفكير الفردى وأخرى تمثل التفكير الجماعى؟

٤ - مدى مناسبة المقرر للاتجاهات الحديثة للتربية:

- هل يتيح المقرر الفرصة للطلاب لممارسة أنواع التفكير وخاصة التفكير الإبداعى وحل المشكلات؟

٥ - التصميم التعليمى:

- هل يتيح المقرر الفرصة لاستخدام أكثر من إستراتيجية تعليمية؟

- هل يتيح المقرر الفرصة لانتقال أثر التدريب إلى مواقف حياتية؟

- هل يحتوى المقرر على الرسوم التوضيحية والوسائل المستخدمة التى تزيد من فاعلية تعلم الطلاب؟

- هل الاستراتيجيات والأنشطة الموجودة بالمقرر تتناسب والخصائص النمائية للطلاب؟

- هل يشتمل المقرر على تدريبات وأنشطة متنوعة تسمح بالاختيار من جانب الطلاب؟

٦ - البناء والتنظيم:

- هل مواد المقرر منظمة بطريقة جيدة تيسر انتقال كل من المدرس والطالب من موضوع إلى موضوع؟

- هل تتوافر فى المقرر الهرمية أى التدرج من السهل إلى الصعب إلى المركب؟

- هل يشتمل المقرر على الخبرات التى توضح للطلبة أهمية ومدى الاستفادة من موضوعات المقرر؟

- هل يتيح المقرر الفرصة للطلاب لربط الخبرات التى يكتسبونها بالحياة العملية ويكون ذلك فى صورة مشروعات؟

- هل يراعى المقرر الجانب الوجدانى لدى الطلاب وخاصة تكوين الاتجاهات العلمية من خلال ممارسة الأنشطة التطبيقية؟

٧ - التناسب الاجتماعى والثقافى:

- هل مواد المقرر خالية من أثر اعتبار الجنس والعوامل الثقافية والاجتماعية للطلاب؟

- هل يحتوى المقرر على أنشطة مختلفة تتيح الفرصة لكل جنس من الطلاب (بنين - بنات) لاختيار كل منهم ما يتناسب مع احتياجاته واهتماماته؟

٨ - المهارات العملية والأنشطة العقلية:

- هل يساعد المقرر الطلاب على تنمية أنماط التفكير من خلال طرح بعض القضايا البيئية المرتبطة بموضوعات المقرر؟

- هل يوجه المقرر الطلاب لتحسين قدرتهم على اختيار وتطبيق استيراتيجيات تفكيرهم بطريقة مناسبة وفى مواقف مختلفة؟

- هل يساعد المقرر الطلاب كى يتلقوا تغذية مرتدة بطريقة فعالة؟

- هل يتيح المقرر الفرصة للطلاب لاستنتاج واستنباط المعلومات من الرسوم والأشكال التوضيحية؟

٩ - مدى احتواء المقرر على نماذج ملائمة للتطبيقات العملية:

- هل يتيح المقرر الفرصة للطلاب أثناء القيام بتنفيذ الأنشطة من استغلال الموارد المتاحة بالبيئة؟

- هل يحتوى المقرر على أمثلة، وتوضيحات حقيقية يلمسها الطالب ويستطيع إدراكها؟

١٠ - الاستجابة لاهتمامات الطلاب ودافعيتهم :

- هل يحتوى المقرر على مواقف وأنشطة وأمثلة مناسبة لاهتمامات ودافعية الطلاب؟

- هل يتم عرض المقرر بطريقة تجعله يستحوذ على اهتمامات الطلاب؟

- هل يستثير المقرر دافعية الطلاب لممارسة الأنشطة والمهارات التى يحتوى عليها المقرر؟

١١ - مصادر تقويم مناسبة:

- هل يحتوى المقرر على أساليب متعددة للتقويم (ممارسة أنشطة، عمل مشروعات، أسئلة نظرية) وكل ذلك لاستثارة العمليات العقلية العليا؟
- هل تتناسب أساليب التقويم مع أهداف المقرر؟
- هل تتيح أساليب التقويم المستخدمة للطلاب طريقة التجريب؟
- هل تتناسب أساليب التقويم المستخدمة مع مفهوم التقويم فى ضوء نظرية التحكم الذاتى أم أنها تتناسب مع مفهوم التقويم فى ضوء المنظومة الخطية؟

وبعد أن قامت الباحثة بتحديد المحكات وأهداف كل من التربية البيئيةوالتربية السيكولوجية ، والتى ستكون بمثابة معيار لتقويم المقرر فى ضوئها بدأت الباحثة بتقويم الأهداف التى وضعتها الوزارة لمقرر الأحياء للصف الأول الثانوى فى ضوء هذه المعايير، وأسفرت نتائج التقويم عن الآتى:

أولا - نتائج تقويم الأهداف التى وضعتها الوزارة للعام الدراسى ٩٧/ ١٩٩٨:

لتقويم الأهداف قامت الباحثة بالاطلاع على مجموعة الكتب الخاصة بالمقرر الدراسى لمادة الأحياء للصف الأول الثانوى (الكتاب المقرر، دليل المعلم، ودليل تقويم الطالب، كتاب مناهج التعليم للمرحلة الثانوية العامة للعام الدراسى ٩٧/ ١٩٩٨)، وأسفرت نتائج التقويم عن الآتى:

- عدم احتواء أى من هذه الكتب على أهداف عامة للمقرر سوى فى كتاب دليل المعلم حيث وجدت الباحثة عنوان (الأهداف العامة لعلم الأحياء للمرحلة الثانوية العامة) وبتحليل هذه الأهداف وجدت الباحثة أنها أهداف إجرائية وليست أهدافا عامة، وفى كتاب (مناهج التعليم للمرحلة الثانوية العامة) وجدت مجموعة من الأهداف العامة للمرحلة ككل، وبتحليل هذه الأهداف وجدت أنها لاتفى بتحقيق أهداف التربية البيئية.
- كما أنه لايوجد أهداف إجرائية تتضمن أى من الكتب التى توجد فى متناول يد الطالب، ،هذه تعتبر نقطة قصور فى إعداد المقررات الدراسية، فقد ثبت تربويا أن تحديد الأهداف ومعرفة الطالب لها مسبقا تجعل الطالب يساهم فى نجاح العملية التعليمية وخصوصا عندما يدرك أنها تستجيب لحاجاته وميوله. (٥: ١١٤)
- كما وجدت الباحثة أن الأهداف الإجرائية التى تضمنها كتاب دليل المعلم غير موزعة على المجالات الثلاثة للأهداف التعليمية (معرفية، مهارية، وجدانية).
- كما وجدت الباحثة أثناء تحليلها للأهداف التى تضمنها كتاب دليل المعلم عدم قدرة واضعى هذه الأهداف على التمييز بين الهدف العام والهدف الإجرائى حيث وجدت الباحثة أن جميع الأهداف الموجودة تحت عنوان (الأهداف العامة للمرحلة الثانوية العامة) هى فى حقيقة الأمر أهدافاً إجرائية.
- وبتقويم الأهداف الإجرائية التى تضمنها كل من كتابى (مناهج التعليم للمرحلة الثانوية العامة، دليل المعلم) فى ضوء المعايير التى حددتها الباحثة أسفرت النتائج عن الآتى:

أولا - الأهداف المعرفية:

- لم يتعرض المقرر للأهداف المتصلة بالبيئة بصورة تكفى لتكوين وتنمية الاتجاهات الإيجابية تجاه البيئة لدى الطلاب.
- على الرغم من أن الأهداف الإجرائية لابد وأن تكون مفصلة تفصيلا كبيرا يشمل جميع المفاهيم والخبرات التى يحتوى عليها المقرر إلا أن الأهداف الموضوعة من قبل الوزارة لاتشمل إلا النادر اليسير من المفاهيم المتصلة بالبيئة حيث لم تتعرض للآتى:

١ ـ مجال البيئة والنظام البيئي.

٢ ـ مجال الموارد الطبيعية في البيئة.

٣ ـ مجال المشكلات والقضايا البيئية (*).

ثانيا ـ الأهداف المهارية:

ـ أغفل المقرر المهارات العقلية التي تقوم على أنماط التفكير واكتفى بالمهارات اليدوية.

ـ أهمل المقرر أيضا استفادة الطلاب من الموارد البيئية المتاحة.

ـ كما أهمل مهارات استقراء الرسوم والأشكال التوضيحية والذي أدى بدوره إلى إهمال مهارات الاستنتاج والاستنباط.

ثالثا ـ الأهداف الوجدانية:

تعرض المقرر في الأهداف الوجدانية إلى ضرورة تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة إلا أنه أغفل بعض الأهداف الإجرائية الهامة التي يجب أن يحققها المقرر ومن أمثلتها.

١ ـ تقدير أهمية التفكير العلمي في حل مشكلات البيئة.

٢ ـ تفضيل المعيشة في البيئات البعيدة عن مصادر التلوث.

٣ ـ الاهتمام بقراءة الموضوعات المتعلقة بالبيئة.

٤ ـ الاهتمام بالمشكلات والقضايا البيئية.

وبصفة عامة فإن الأهداف التي وضعتها الوزارة تعاني من قصور فيما يتعلق بالأهداف البيئية.

ثانيا: نتائج تقويم المقرر:

أ ـ نتائج التقويم في ضوء المحكات:

أسفرت نتائج تقويم المقرر في ضوء المحكات عن الآتي:

(*) يعتبر هذا المجال بمثابة الجزء التطبيقي الذي يتم من خلاله تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو البيئة واستثارة دافعيتهم للاهتمام بالقضايا والمشكلات البيئية.

١ ـ الأساس النظري الذي استند إليه المقرر:

ـ النظرية التي استند إليها واضع المقرر هي نظرية الجشتالت حيث بدأ كل موضوع من الموضوعات بإعطاء فكرة عامة قبل أن يقوم بدراسة الجزئيات إلا أنه أغفل قضايا أساسية عند الجشتالت وهي أن الاستبصار أو حل المشكلات لايتم جزء جزء، وإنما يأتي في صورة موحدة كاملة تتضمن العلاقات الهامة بين أجزائه (٢: ٣١٠)، وهذا لم يتوفر في المقرر حيث اعتمد على طريقة السرد التي تجعل الطالب يميل إلى الحفظ أكثر من ميله إلى الفهم أو المستويات العقلية العليا.

ـ كما أغفل المقرر عرض مجموعة من المواقف المشكلة التي تكسب الطلاب مهارات عمليات إعادة تنظيم المجال الإدراكي، وذلك في الوقت الذي أكد فيه علماء الجشتالت على أهمية بنية المشكلة وعمليات إعادة تنظيم المجال الإدراكي، والذي يؤدي بدوره إلى الاستبصار بطريقة حل المشكلة. (٢: ٣٠٩)

ـ وعلى الرغم من احتواء المقرر على مجموعة من نتائج البحوث المعاصرة إلا أنها كانت في بعض مواضع محدودة من المقرر مثال (دودة البلهارسيا ـ الوراثه) ولم تشمل المقرر ككل.

٢ ـ توازن التدريب المناسب:

في كثير من موضوعات المقرر أغفل جانب الأنشطة المصاحبة للمقرر سوى في بعض المواضع القليلة وفي هذه المواضع قد أتى بأنشطة لايمكن للطالب تنفيذها بسهولة ويسر مثال ذلك (الأنشطة المعطاة على دودة البلهارسيا)، وفي بعض المواضع الاخرى كانت الأنشطة الموجودة مناسبة أي تتيح للطالب سهولة تنفيذ المهمة [الأنشطة التي احتوى عليها المقرر في الباب الثاني] (بناء الكائن الحي) وإن كان قد أغفل الأنشطة المصاحبة لموضوعات هذا

الباب وبصفة عامة فقد اعتمد المقرر على عرض وسرد المعلومة النظرية أكثر من اعتماده على الأنشطة المصاحبة (التطبيقية)، ومن ثم تصبح المادة جافة يصعب على الطالب فهمها.

٣ ـ الفروق الفردية:

لم يشتمل المقرر على أنشطة متنوعة ولم يستخدم أى أمثلة تتصل بالحياة العملية، كما أنه أغفل الأنشطة القائمة على التفكير الفردى أو الجماعى إلا فى مواقف محدودة، فقد اعتنى بتقديم أنشطة تمثل التفكير الفردى دون التفكير الجماعى كما فى الباب الثانى (بناء الكائن الحى)، وأيضا أغفل عرض أمثلة حياتية بربط المقرر بالبيئة المحيطة بالطالب وتوضيح المفاهيم التى احتوى عليها المقرر وبصفة عامة، فالأسلوب الذى استخدمه هو أسلوب السرد الخالى من الأنشطة التى تستثير التفكير لدى الطلاب.

٤ ـ مدى مناسبة المقرر للاتجاهات الحديثة للتربية:

لم يتح المقرر الفرصة لممارسة أنماط التفكير حيث اعتمد على السرد فى عرض المعلومات وجعل الطالب طرفا سلبيا ، ولم يتح الفرصة له لاستخلاص أو استنتاج أو استنباط بعض المعلومات، كما أن طريقة عرض المادة لم تتح الفرصة لممارسة نمط التفكير الإبداعى وحل المشكلات من خلال طرح بعض القضايا والمشكلات البيئية.

٥ ـ التصميم التعليمى:

- يحتوى المقرر على المعلومة إلى جانب الرسوم والأشكال التوضيحية وعلى الرغم من ذلك لم يتح الفرصة لانتقال أثر التدريب إلى مواقف حياتية وذلك لافتقاره إلى الأنشطة المرتبطة بالبيئة، وعلى الرغم من وجود الرسوم والأشكال التوضيحية الكاملة إلا أن عرض المادة بأسلوب السرد لم يتح الفرصة لاستثارة تفكير الطالب لدراسة هذه الأشكال والرسوم، كما أن عرض المادة العلمية بالمقرر لم تمهد لاستخدام الرسوم والأشكال التوضيحية أو استخدامها فى تنمية القدرة على الاستنتاج والاستنباط لدى الطلاب.
- المفاهيم والأنشطة المعروضة بالمقرر تتناسب والخصائص النمائية للطلاب (حسب نظرية بياجية).
- لم يتح المقرر الفرصة لانتقال أثر التدريب إلى مواقف حياتية وذلك لافتقاره إلى الأنشطة المرتبطة بالبيئة سوى في موضع واحد بالمقرر (موضوع تلوث الغذاء)، ولم يشتمل المقرر على تمرينات أو أنشطة تسمح للطلاب بالاختيار.

٦ـ البناء والتنظيم:

- المادة العلمية منظمة بطريقة جيدة تيسر انتقال الطالب من موضوع إلى موضوع آخر ويتوافر فيها الهرمية.
- بالنسبة للخبرات التى توضح أهمية ومدى الاستفادة من الموضوعات فقد أغفلها المقرر مما ترتب عليه إغفال الأنشطة المرتبطة بالبيئة، وقد أدى هذا إلى عدم ربط الخبرات التى اكتسبها الطالب من دراسته للمقرر بالحياة العملية التى يمكن أن تكون فى صورة مشروع.
- بعض المفاهيم جامدة تحتاج إلى تفسير حتى يفهمها الطالب.
- أغفل المقرر الجانب الوجدانى حيث لم يكن هناك أنشطة تطبيقية سوى فى مواضع قليلة فى الباب السادس، وإغفال الأنشطة التطبيقية غالبا ما يؤدى إلى عدم تكوين الاتجاهات العلمية لدى الطلاب.

٧ ـ التناسب الاجتماعى والثقافى:

- موضوعات المقرر بصفة عامة تخلو من أثر الجنس والعامل الثقافى والإجتماعى إلى حد كبير وعلى الرغم من ذلك فإن عدم احتواء المقرر على الأنشطة المتنوعة التى تتيح الفرصة لكل من البنين والبنات وأبناء الريف

وأبناء الحضر لاختيار ما يتناسب مع احتياجاتهم واهتماماتهم أفقد هذه الموضوعات أهميتها.

٨ - المهارات العملية والانشطة العقلية:

- لم يتح المقرر الفرصة لتنمية أنماط التفكير حيث اعتمد على طريقة سرد المعلومات، ولم يتطرق إلى طرح بعض القضايا المرتبطة بموضوعات المقرر، كما أنه أغفل احتواء بعض المواقف المشكلة التى تستثير تفكير الطلاب.
- لم يتح الفرصة للطلاب كى يتلقوا تغذية مرتدة بطريقة فعالة حيث أنه اعتمد على طريقة السرد فى عرض المعلومات ، كما أنه لم يتح الفرصة للطلاب للاستفادة من الرسوم والأشكال التوضيحية للتدريب على الاستنتاج والاستنباط ثم الرجوع للمعلومات لاكتشاف نقاط القصور فيما استنتجوه أو استنبطوه.

٩ - مدى احتواء المقرر على نماذج ملائمة للتطبيقات العملية:

- لم يحتو المقرر على أمثلة وتوضيحات تكون فى متناول يد الطالب بل ومن الصعب على الطالب الحصول عليها، كما أن المقرر فى غالبية الموضوعات خالية من الأنشطة التطبيقية، وبالتالى لم يتح الفرصة للطلاب لاستغلال الموارد المتاحة بالبيئة، كما أن المقرر لم يحتو على أمثلة وتوضيحات متصلة بالحياة إلا فى مواضع محدودة من المقرر.

١٠ - الاستجابة لاهتمامات الطلاب ودافعيتهم:

- فى بعض الموضوعات احتوى المقرر على معلومات وخبرات تستثير اهتمامات الطلاب ودافعيتهم، كما فى موضوع (دودة البلهارسيا) إلا أنه فى الغالبية العظمى من الموضوعات الأخرى لم يحتو على معلومات أو مواقف تستثير دافعية الطلاب واهتماماتهم حيث إنه افتقر إلى الأمثلة التطبيقية التى تعتبر بمثابة العمود الفقرى إستثارة دافعيتهم واهتماماتهم لهذه الموضوعات.

كما أنه لايتيح الفرصة للطلاب لمناقشة بعض القضايا والمشكلات البيئية وتدريبهم على أن يكون لهم دور فيها، وبالتالى فالمقرر لايستثير دافعية الطلاب على الرغم من أهمية الموضوعات التى احتوى عليها.

١١- مصادر تقويم مناسبة:

- لم يحتو المقررعلى أساليب متنوعة للتقويم فقد اقتصر على الأسئلة النظرية التى تعالج فى معظمها مستوى التذكر وإهمال المستويات العقلية العليا، وأهمل المقرر ممارسة الأنشطة التطبيقية (العملية)، وتوظيفها فى الحياة العملية.
- كما أن أسلوب التقويم المستخدم بالكتاب يتمشى مع مفهوم التقويم فى ضوء المنظومة الخطية ويعتبر هذا المفهوم تقليدى حيث إن طريقة صياغة الأسئلة لا توحى بتوفير تغذية مرتدة للطالب لتساعده على التعلم الذاتى.
- كما أن الأسئلة المعطاة كانت خالية من الأسئلة القائمة على التجريب مما يؤدى إلى ضعف المهارات العملية لدى الطلاب.
- لاتتناسب أساليب التقويم المتبعة وأهداف التربية البيئية.
- تخلو الأسئلة فى الغالبية العظمى منها من الأسئلة التى تعالج المستويات العقلية العليا من تصنيف بلوم.
- الأسئلة الموجودة تخلو من الأسئلة التى تقوم على المواقف المشكلة والتى يطلب فيها من الطالب إيجاد حل لها ودوره فى حل هذه المشكلة باعتباره عضوا فى بيئته.

ب - نتائج تقويم المقرر فى ضوء الأهداف العامة التى وضعتها الباحثة:

بمراجعة موضوعات المقرر على الأهداف العامة التى وضعتها الباحثة تبين الآتى:

- تحقق موضوعات المقرر بعض الأهداف العامة جزئيا ومنها الهدف الأول والثانى والثالث والرابع والسادس، وذلك للأسباب التالية:

١ - عرض المادة بأسلوب لايمكن من خلاله تدريب الطلاب على الاستنتاج والاستنباط أو الربط بين الأسباب والنتائج.

٢ - احتواء المقرر على بعض الأنشطة المحدودة وإغفال الأنشطة فى باقى الموضوعات الأخرى.

٣ - إهمال المقرر لدور الفرد فى حل مشكلات البيئة وتدريبه عليها.

٤ - إهمال الأنشطة التطبيقية بالمقرر التى تساعد على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة.

أما بالنسبة للهدفين الخامس والسابع فلم يتحققا كليا وذلك للأسباب التالية:

١ - عرض المادة العلمية بطريقة السرد وعدم إتاحة الفرصة للطالب لاستقراء الرسوم والأشكال التوضيحية للاستنتاج والاستنباط منها.

٢ - خلو المقرر من الأمثلة التوضيحية والمواقف الحياتية.

جـ - نتائج تقويم مقرر الأحياء فى ضوء الأهداف الإجرائية التى وضعتها الباحثة:

أولا - الأهداف المعرفية:

قامت الباحثة بتصنيف هذه الأهداف إلى أربعة محاور وهى:

١ - مجال البيئة والنظام البيئى.

٢ - مجال الموارد الطبيعية فى البيئة.

٣ - مجال التوازن البيئى.

٤ - مجال المشكلات البيئية.

فيما يتعلق بالمجال الأول:

لم تف موضوعات المقرر بتحقيق الأهداف الإجرائية المدرجة تحت هذا المجال إلا جزئيا حيث أغفل المقرر مفهوم البيئة الطبيعية ومكوناتها وكذلك مفهوم النظام البيئى والمقصود بالبيئة الطبيعية.

أما فيما يتعلق بالمجال الثانى:

فلم يتحقق إلا جزء بسيط منه حيث لم يحتو المقرر على الموارد الطبيعية فى البيئة وكذلك أهمل مفاهيم الموارد الطبيعية المتجددة وغير المتجددة، كما أنه لم يتعرض لتحديد مصادر الثروة الطبيعية فى البيئة.

أما فيما يتعلق بالمجال الثالث:

فقد تحقق هذا المجال سوى جزء بسيط منه لم يتحقق، حيث احتوى المقرر على مفهوم التوازن البيئى ومسببات اختلال هذا التوازن ، وكذلك كيفية المحافظة على التوازن البيئى إلا أنه لم يشتمل على السبل التى تجعل الطالب يستنتج ويستنبط سبل المحافظة على هذا التوازن.

أما فيما يتعلق بالمجال الرابع:

فقد تحقق البعض منه ولم يتحقق البعض الآخر، حيث اشتمل المقرر على مفاهيم المشكلة البيئية ومفهوم التلوث وكذلك الملوثات الطبيعية وغير الطبيعية، كما أنه احتوى فى عرض المادة على بعض الآثار الناجمة عن مشكلة التلوث، كذلك أسباب المشكلات البيئية ومنها مشكلة (التلوث - التصحر).

ولم يحتو المقرر على موضوعات فى عرض المادة العلمية بحيث تتيح الفرصة لإيجاد حلول لمواجهة مشكلات (تلوث الهواء المياه، التلوث الناتج عن المصانع).

كما انه يتيح الفرصة للطلاب لاستنتاج أهمية مساهمة الأفراد فى مواجهة مشكلة التلوث حيث إنه اعتمد على أسلوب السرد، كما أنه لم يتعرض لمفهوم (استنزاف موارد البيئة).

ثانيا - الأهداف المهارية:

لم يحتو المقرر على موضوعات تحقق هذه الأهداف سوى اليسير منها فمن الأهداف التى يمكن أن تتحقق من خلال المقرر الحالى (ملاحظة الظواهر الطبيعية فى البيئة، جمع الحقائق العلمية من مصادرها الأصلية فى البيئة)، وذلك من خلال تنظيم زيارات للبيئة كنشاط مصاحب للمادة الدراسية ، أما بقية الأهداف فلم يتح المقرر الفرصة لتحقيقها ، وذلك للأسباب التالية:

١ - اتباع طريقة السرد فى عرض المعلومة وبالتالى لم تتح الفرصة للطلاب لتفسير الظواهر تفسيرا علمياً.

٢ - إغفال المقرر للأنشطة التطبيقية أدى إلى:

أ - عدم إتاحة الفرصة للطلاب لجمع المعلومات عن البيئة ومكوناتها وتنظيمها.

ب - عدم إتاحة الفرصة للطلاب لتنفيذ بعض الوسائل التعليمية من خامات البيئة المحلية.

جـ - عدم إتاحة الفرصة للطلاب لتصميم نماذج ومجسمات تعبر عن بيئات مختلفة.

د - لم يتح المقرر الفرصة للطلاب للاستفادة من استقراء الرسوم والأشكال التوضيحية للخروج منها باستنتاجات واستنباطات، وكذلك عدم اتباع المقرر لأسلوب حل المشكلات أهمل تنمية المهارات العقلية لدى الطلاب، فقد اعتمد المقرر فى عرض المادة العلمية على طريقة السرد التى تشجع الطالب على الحفظ.

ثالثا : الأهداف الوجدانية:

نظرا لإغفال المقرر للأنشطة التطبيقية وعدم اهتمامه بها يجعل الطالب لايهتم بالمادة ويعوق تكوين الاتجاهات نحو المادة وما تحتويه من موضوعات.

توصيات البحث

توصى الباحثة بضرورة:

١ - الاهتمام بتضمين المشكلات البيئية ذات الأولوية بالنسبة للمجتمع المصرى لمحتوى المقررات الدراسية بمراحل التعليم العام والجامعى بحيث تتناسب المفاهيم التى تتضمنها مقررات كل مرحلة مع خصائص نمو طلابها.

٢ - الاهتمام بالأنشطة البيئية والدراسات عند تضمين المشكلات البيئية فى محتوى كتب الأحياء بخاصة وباقى كتب المقررات الدراسية بعامة والتأكيد على قيام الطلاب بهذه الأنشطة.

٣ - عرض محتوى المقرر الدراسى بطريقة تجعل الطالب يميل إلى دراسة المشكلات البيئية وإيجاد حلول لها.

٤ - إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالتربية البيئية فى مجال تقويم المقررات الدراسية واقتراح وحدة فى كل مقرر من هذه المقررات يمكن أن يتحقق من خلال تدريسها أهداف التربية البيئية، وتقديم ذلك إلى المسئولين عن إعداد وبناء هذه المقررات للاسترشاد بها فى بناء مقررات تحقق أهداف التربية البيئية.

بحوث مقترحة:

١ - إجراء دراسة تقويمية لمقرر مادة الأحياء للصف الثانى الثانوى فى ضوء أهداف كل من أهداف

التربية البيئية والتربية السيكولوجية والمحكات العالمية لبناء وتصميم البرامج والمقررات الدراسية.

٢ ـ إعداد برنامج تدريبى لتنمية المفاهيم البيئية لدى طلاب مراحل التعليم العام.

٣ ـ دراسة تقويمية لباقى المقررات الدراسية الأخرى بمراحل التعليم العام فى ضوء كل من أهداف التربية البيئية والتربية السيكولوجية ومجموعة المحكات العالمية لبناء وتقييم البرامج والمقررات الدراسية.

المراجع العربية

١ ـ **إبراهيم محمد المسلمانى**: منهاج مقترح فى التربية البيئية لطلاب معاهد المعلمين فى الاردن، رسالة دكتوراة كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٨٥م.

٢ ـ **إبراهيم وجيه محمود**: التعلم، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧١م.

٣ ـ **أبو السعود محمد أحمد**: أثر تدريس برنامج مقترح فى التربية البيئية بالطريقة الاستقصائيه لدى طلاب كلية التربية فى تنمية المفاهيم والإتجاهات البيئية لديهم ولدى طلابهم بالمرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ١٩٨٥م.

٤ ـ **أحمد إبراهيم شلبى**: البيئة والمناهج الدراسية، مؤسسة الخليج العربى، معالم تربوية، ١٩٨٤م.

٥ ـ **الجميل محمد عبدالسميع شعلة**: مدى فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى شريحة من طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٧م.

٦ـ **إيان .ج سيمونز**: البيئة والإنسان عبر العصور، ترجمة السيد محمد عثمان، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٧م.

٧ـ **حمد بن خالد الخالدى**: المشكلات البيئية فى محتوى كتب الأحياء والكيمياء فى المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، مجله كلية التربية، جامعة الأزهر، ع/٥٥، أبريل ١٩٩٦م.

٨ ـ **رشيد الحمد، ومحمد سعيد صباريني**: البيئة ومشكلاتها، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٤م.

٩ـ **سامية محمد فرج**: دور مناهج الكيمياء والأحياء فى تحقيق أهداف التربية البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة فى ج.م.ع، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨١م.

١٠ـ **صابر الدمرداش إبراهيم**: التربية البيئية ودور مناهج العلوم فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية فى ج.م.ع. فى تحقيقها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٧٦م.

١١ـ **صفاء يوسف الأعسر**: محاضرات فى التربية السيكولوجية لطلبة الدكتوراه، قسم علم النفس، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٦م.

١٢ ـ **طاهر عبدالرازق**: رؤية عامة للتقويم التربوى، محاضرة ألقيت فى مركز تنمية الإمكانات البشرية، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٣م.

١٣ - عيسى محمد الطيب: تطوير منهج علم الأحياء بمعاهد معلمي ومعلمات المرحلة الإبتدائية بالسودان لتحقيق بعض أهداف التربية البيئية، رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٨م.

١٤ - فتحي مبارك: المنهج التكاملي بين النظرية والتطبيق، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٦م.

١٥ - فؤاد أبو حطب: دليل المعلم في تقويم الطالب، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع المركز القومي للإمتحانات والتقويم التربوي، ١٩٩٢م.

١٦ - محمد خالد الطحان وآخرون: أسس النمو الإنساني، دار القلم ، دبي، ١٩٨٩م.

١٧ - محمد صابر سليم: المفاهيم الرئيسية، مرجع التعليم البيئي لمراحل التعليم العام، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، ١٩٧٦م.

١٨ - ــــــــ : البيئة الطبيعية كمادة دراسية في مناهج التعليم بالمدارس (الإنسان - البيئة - التنمية)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٢م.

١٩ - محمود عبدالحليم حامد منسي: التقويم التربوي ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ١٩٩٨م.

٢٠ - منار إبراهيم زيد: المفاهيم والاتجاهات البيئية في كتب العلوم للمرحلتين الإبتدائية والإعدادية بدولة البحرين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية ١٩٩٠م (مودعة بالمكتبة المركزية بجامعة عين شمس)

٢١ - منشورات اليونسكو: التربية البيئية على ضوء مؤتمر تبليس، ١٩٨٣.

٢٢ - وزارة التربية والتعليم: مناهج المرحلة الثانوية (التعليم العام)، ٩٧ - ١٩٩٨م.

٢٣ - ــــــــ : مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي، ٩٧ - ١٩٩٨م

المراجع الأجنبية

24- **Alien, Irma A. coste**, "The Development of An Environmental science course for primary schools" Grads 1 -7 Diss, Abs, Int Vol. No.1, July 1980, pp. 187 - 188.

25 - **Boone, J**, "simulation Concern Level, grads Level, and sex as Factors influncing the assignment of importance to environmental concepts" Diss, Abs, Int Vol, no.3, 1972.

26 - **Melton, A**, " Asurvery of Environmentl Problemes and Environmental concerns of junion High school. students in philadelpha - public school, "Diss, Abs. Int. Vol. 37, No. 4, 1976.

27 - **Popham, J**: Evaluation in Education" New Jersey: Prenticehall,1975.

28 - **Sidney, Dapont** 1. "Acritical analysis of curret Environmntal Education Programe in Forty selected middle High schools of conmcticut River Valley", Ph. D. Dissertation, Univrsity of cinnecticut, 1976.

29 - **Treffinger. D. J.**" The trining skills Project Productive thinking" V. L: Fiundations cri-

teria and Reviews Center for creative learning, U. S. A. 1994.

30 - **Unesco - UNDER (1944)**: The international workshop on - Environment Education, Report. Belgrade (Oct. 13 - 22),1975, Firal Unesco - Paris PP13 - 16

31 - **United Nations** Conference on the Human Envionoment, stocholm (1972), Environment stockholm Declaration, plan of Action recommndation,. Resolution, centre for Econmic and social information, un European Headquarters, Geneeva, P. 24.

32 - **Weiss, Iris Rashfelt**, "the Development and Evaluation of Aself - Intructional Environmental Education Program for North Carolina at chapei Hill, 1974.

33 - **William, Satapp B**: An Instructional Madule For environmintal Educational Prespects, Vol Vill. VIII, No4, 1978, Baris, Unesco, 1987, P.495.

34 - **Wolff. R**: "Evaluation in Education" (Ed2) New York, Preager, 1984.

35 - **Wothen B**. "Educational Evaluating Theory and Practive, Ohaio chas A. Jones Publishing, 1973.

فاعلية استخدام الرسم الإسقاطى فى الكشف عن ديناميات الشخصية

إعداد:
سامية محمد صابر عبدالنبى

مقدمة

لا شك أن علم النفس قد أحرز - منذ بداية القرن العشرين - تقدما هائلا فى طرائقه التجريبية السيكومترية، التى تقوم على المقاييس المقننة، هذه التى تمكننا من تحديد مكان المفحوص، بالنسبة إلى الآخرين من زاوية قدرة من القدرات، أو اتجاه من الاتجاهات، واليوم نجدنا أمام الآلاف من المقاييس المقننة والاستبيانات وما إلى ذلك من أدوات قياسية، تسمح بتحديد مكان المفحوص من الآخرين، دون أن تسمح لنا ـ على أى حال بالبلوغ إلى فهم هذا المفحوص، من حيث هو حامل مشكلة، فكل هذه المقاييس ـ على الرغم من تعددها وتنوعها ـ تظل قاصرة أمام تعقد الكائن البشرى، وثراء إمكاناته، ولقد جاءت التكنيكات الإسقاطية نتيجة لما انتهت إليه الاستخبارات، من خيبة الأمل، والتكنيكات الإسقاطية وسائل غير مباشرة، لدراسةالشخصية ومن خلالها يتضح الكثيرعن خصائص شخصية الفرد، وللتكنيكات الإسقاطية تاريخ طويل وممتد، ولاتزال تستخدم على نحو واسع الانتشار فى الدراسات الكلنيكية.

ـ بحث حصلت به الباحثة على درجة الدكتوراه فى قسم الصحة النفسية - كلية التربية ببنها - جامعة الزقازيق ١٩٩٨. تحت إشراف أ.د. سامية القطان، د. عادل كمال خضر، د. تحية عبدالعال.

ومن التكنيكات الإسقاطية الشهيرة اختبار تفهم الموضوع، والرورشاخ، وهناك أيضـــا تكنيكات الرســـوم الإسقاطية، وأصبح الكلينيكى يستخدمها فى عـمله إلى جـانب الاخـتـبـارات الكلينيكية الشهيرة.

مشكلة الدراسة :

حظيت الرسوم بأهمية بالغة، منذ فترة طويلة بوصفها مادة سيكولوجية تتسم بالثراء، ويمكن الخـروج منهـا بالعـديد من الدلالات، لا فى مـجـال الذكاء والنضج العقلى وحده، ولكن فى مجال الشخصية واضطراباتها أيضا. ولقد بدأ الاهتمام بالقيمة التشخيصية للرسوم الإسقاطية منذ أكثر من قرن مضى، وأجرى العديد من الدراسات التى حاولت إثبات القيمة التشخيصية والعلاجـية للرسوم الإسقاطية، وتعد رسوم الشكل الإنسانى واحدة من أعظم التكنيكات الإسقاطية الشائعة الاستخدام فى بطارية التقييم لدى السيكولوجى، حيث يعتبر رسم الشكل الإنسانى هو الثانى فى التـرتيب بعد الرورشـاخ فى تكرار الاسـتـخـدام، داخل المشـافى، أو العيادات النفسية، بالولايات المتـحدة الأمــــريكيــــة، وعلى الرغم من هذا الاسـتـعمال المتكرر، فإن هناك جدلا يتعلق باستـخدام الشكل كأداة كلنيكية، حيث وجدت أبحاث كثيرة استخلصت أن التشخيصـات التى تعتمد على رسم الشكـل الإنسـانى تكون غـيـر صـادقـة، ولا أساس لها من الصحة.

وعلى الجانب الآخر وجد التدعيم الامبريقى لرسوم الشكل الإنسانى، وقد أشارت الأبحـاث التى أجريت للتحقق من صدق وثبات استخدام رسوم الشكل الإنسـانى فى تقـيـيـم ديناميـيـات الشـخصـيـة، إلى أن نتـائجـها لم تكن حـاسـمـة، وهكذا قـابلت الرسوم نهـاية ومصير الأساليب الإسقاطية الأخرى، فى كونها ينظر إليها بشك وريبة، من جـانب هؤلاء المتـحـمـسين للمـعـاييـر والثـوابت الإحـصـائيـة، ولذا لاحظت البـاحـثـة - فى حـدود إطلاعـهـا - أن البحوث العربية والأجنبية التى اهتمت بدراسة القيمة التشخيصية للرسوم الإسقاطية، أكد بعضها على أن الرسوم الإسـقـاطيـة ذات قيـمـة تشـخيـصـيـة، وبعضها أعطى نتائج سالبة فيما يتعلق بالقيمـة التشخيصية للرسوم، وهناك دراسات أكدت على القيمة العلاجية للرسوم فضلا عن قيمتها التشخيصية والأمر على هذا النحو يستدعى القيام بالدراسة الحالية، كى نصل إلى معرفة أين الصـواب والحـقيـقـة، بالنسـبـة إلى نتـائج تلك الدراسـات المتـنـاقـضـة، فالدراسة الحالية تحاول أن تتبين ما إذا كانت الرسوم الإسقاطية، تصلح أو لا تصلح أن تكون أداة كلنيكية تشخيصية (أساسية - مساعدة) تعكس ديناميات الشخصية لدى الفرد السوى واللاسوى وأن تتـيـح الكشف عن كل جنبـات الشخصية، فى تفاعلها مع البيئة، أى تمكننا من فهم شخصية الفرد على نحو ما يستطيعه اختـبار تفهم الموضوع، وإذا ما حالف الباحثه التوفيق فى تلك الخطوة، وتمكنت من إثبـات قـدرة الرسـوم الإسـقـاطيـة، فى الشكف عن البناء النفسى ومكوناته العميقة لدى الفـرد، فـإن خطوات تاليـة - دراسـات لاحـقـة - سيكون من شأنـها أن تثبت قـدرة الرسوم، على تشـخـيص بـاقى الأمــراض النفـسـيــة، والعــقـليـة والانحرافات السلوكية المختلفة، وهكذا تلقى الرسوم الإسقاطية نفس الاهتمام الذى ناله اخـتـبـار التـات، من البـحث والدراسة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة فى هذا السؤال:

هل الرسـوم الإسـقـاطيـة يمكن أن تكشف بفاعلية ديناميات شخصية الفرد؟

أهمية الدراسة :

هناك العـــديد من الأبحـــاث والمؤلفـات الأجنبـيـة، التى تتناول الرسوم، وخـاصـة رسوم الطفل، ونحن فى حـاجـة إلى أن نواكب هذا التـقـدم الهـائل والمسـتـمـر، فى الدراسـات الأجنبـيـة، ومن هنا كـانت مـحـاولة البـاحـثـة الحـاليـة، آملة أن تتمكن من تبين فـاعلية الرسوم الإسقاطيـة فى دراسة الشـخصـيـة السوية والمرضـيـة،

وبذا يتاح للباحثين والكلينيكيين أداة كلنيكية، تشخيصية، علاجية، ترسم لوحة كلنيكية متكاملة للفرد، لا تقل قيمة واقتدارا عن اختبار التات، بل تتميز عليه بأنها ذات قيمة علاجية أيضا.

الهدف من الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية إثبات فاعلية الرسوم الإسقاطية فى الكشف عن ديناميات الشخصية، لدى الأسوياء والمرضى، ومن ثم يمكن الاعتماد عليها - فيما بعد بثقة تامة، فى الدراسات الكلينكية، التى تقوم بتقييم شخصية الفرد، وبذلك نصل إلى حسم الخلاف بين وجهات النظر المتعارضة والمتباينة فى البحوث والدراسات السابقة، حول القيمة التشخيصية والعلاجية لتكنيكات الرسوم الإسقاطية.

مصطلحات الدراسة:

الرسم الإسقاطى:

تعرف الباحثة الرسم الإسقاطى بأنه «لغة مرئية رمزية، مليئة بالمعانى والأفكار، من خلالها يعبر الفرد عن شخصيته، وذلك بالرسم بدلا من الكلمات، وهو انعكاس كامل لشخصية الفرد القائم بالرسم، وبتحليل الرسوم نحصل على صورة شاملة تفصيلية عن العالم الداخلى لهذا الفرد».

ديناميات الشخصية:

تتبنى الباحثة تعريف Wolman لديناميات الشخصية كما ورد فى Dictionary of Behavioral Science حيث يعرفها بأنها «تلك الدوافع والعواطف والانفعالات والقوى الداخلية الأخرى التى تشكل السلوك».

عينة الدراسة:

لما كانت السوية والمرض يفهمان الواحد بالقياس إلى الآخر، وليس هناك كائنات بشرية بغير مرض وصراع فالسوية والمرض نهايتان متباينتان لنفس المشكلة، مشكلة التكيف مع الحياة، وبناء على ذلك شملت عينة الدراسة العاديين والمرضى، وتكونت العينة من ستة أفراد: اثنان من الأفراد العاديين (ذكر - أنثى)، اثنان من الأفراد الذهانيين (ذكر - أنثى)، اثنان من الأفراد العصابيين (ذكر - أنثى) ولقد تضمنت العينة الذكر والأنثى كى نتمكن من دراسة الكيان الإنسانى بشقيه، بالإضافة إلى أن بعض الاختبارات المستخدمة فى الدراسة الحالية مثل HTPعلى رسم الشخص، والذى من خلاله نتبين مفهوم الذات والهوية الجنسية، فكان من الطبيعى ألا نقتصر على جنس واحد، حتى ندرس سيكولوجية الذكر والأنثى.

وبالنسبة لأفراد العينة العاديين: وضعت الباحثة فى الاعتبار ألا يكون قد سبق لأحد منهم الذهاب إلى عيادة نفسية، أو مستشفى للصحة النفسية، لغرض العلاج النفسى، وكان أفراد العينة من طلبة وطالبات السنة الرابعة (إحدى الشعب العامة) بكلية التربية ببنها.

وبالنسبة للحالات المرضية: قامت الباحثة باختيار العينة من المرضى المترددين على العيادة الخارجية، ومن نزلاء القسم الداخلى بقسم الأمراض النفسية والعصبية، بمستشفى بنها الجامعى ومن المرضى المترددين على إحدى العيادات الخاصة لأحد الأطباء بقسم النفسية والعصبية، وهؤلاء المرضى كان لديهم تاريخ سابق مع المرض، لعدة سنوات.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١- اختبار الشخصية المتعدد الأوجه MMPI - إعداد: Hathaway & Mckinley

٢ - المقابلة الشخصية - إعداد: صلاح مخيمر.

٣ - المقابلات الحرة الطليقة.

٤ - اختبار تفهم الموضوع - إعداد: Murray& Morgan.

٥ - اختبارات الرسم الإسقاطى، وهى تشتمل على:

أ - الرسوم المقننة المقيدة (الرسوم الموجهة) مثل:

* اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص - إعداد: Buck.

* اختبار رسم الأسرة المتحركة - إعداد: Burns & Kaufman

* اختبار رسم الأسرة المتحركة فى نشاط مرتقب - إعداد: Kymissis & Khanna.

* أسلوب رسم الذات مع الأقران - إعداد: عادل كمال خضر

ب - الرسوم الحرة الطليقة مثل:

* رسم حلم يتكرر.

* رسم حدث هام.

* رسم حر.

نتائج الدراسة:

فى الفصل الخامس من الدراسة، عرضت الباحثة للحالات الست التى تم التطبيق عليها: الحالة الأولى (ع): ذكر ذهانى، الحالة الثانية (أ): أنثى ذهانية، الحالة الثالثة(م): ذكر عصابى، الحالة الرابعة(س): أنثى عصابية، الحالة الخامسة (ص): ذكر سوى، الحالة السادسة (ل): أنثى سوية. وفى كل حالة تم عرض نتائجها على اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، ثم تاريخ الحالة، ثم استجابات الحالة على اختبار التات وتفسيرها، ثم استجابات الحالة على اختبار المنزل والشجرة والشخص وتحليلها، ثم تحليلا لرسم الأسرة المتحركة، ثم تحليلا لرسم الأسرة المتحركة فى نشاط مرتقب، ثم تحليلا لرسم الذات مع الأقران، ثم تحليلا لرسم حلم يتكرر، ثم تحليلا لرسم حدث هام فى حياة المفحوص، ثم تحليلا للرسوم الحرة. وفى النهاية عرضت الباحثة اللوحة الكلنيكية الشاملة لكل حالة.

وفيما يلى نعرض أهم الخصائص المشتركة فى الحالات السوية والعصابية والذهانية كما اتضحت من خلال الرسوم.

فيما يتعلق بالإقبال على مهمة الرسم:

أقبل الحالة (ص) (سوى)، والحالة (ع) (ذهانى) بحماس شديد على مهمة الرسم، ولم تظهر الحالة (س) (عصابية)ضيقا أو مقاومة خلال الرسم، كذلك أقبلت الحالة (ل)(سوية) لكنها كانت كثيرة المحو، وربما كان هذا مقاومة من جانبها لكى لا تفصح عن حفزاتها الداخلية، بينما أبدى الحالة (م) (عصابى) مقاومة شديدة تجاه الإفصاح عن مشاعره (PKFD)، وربما يكون اقتصاره على استخدام القلم الرصاص فقط دالا على مقاومته، وعدم رغبته فى الكشف عن حفزاته وانفعالاته الداخلية، وكذلك أظهرت الحالة (أ) (ذهانية) مقاومة شديدة أثناء القيام بمهمة الرسم (١) -HTP) KFD)، وبذا يكون إقبال أربع من حالات البحث على مهمة الرسم (حالتان سويتان - حالة عصابية - حالة ذهانية) وأبدت حالتان مقاومة (حالة عصابية -حالة ذهانية).

فيما يتعلق بالشخصية:

الحالة (ص) (سوى) يتمتع بشخصية قوية، متزنة، ولديه طموح مرتفع ويشعر بالرضا عن ذاته وينشد الكمال (رسم حر - HTP).

والحالة (ل) (سوية) ذات شخصية قوية، أجتماعية، متفتحة، متجددة، نشطة، طموحة، مثابرة، لا تعرف اليأس، ترغب فى أن تأتى بالأفضل دائما، تسعى إلى تحقيق ذاتها، لديها تقدير ذات مرتفع ورضا عن ذاتها (رسم حر - رسم الذات مع الأقران - TAT- HTP- KFD- PKFD).

أما الحالة (س) (عصابية) فهى تشعر أحيانا باهتزاز شخصيتها وعدم ثباتها، وهى لا ترضى عن ذاتها فى بعض الأحيان (تاريخ الحالة - -HTP PKFD)، ولديها تقدير ذات منخفض وشعور بالنقص (KFD- PKFD).

كذلك الحالة (م) (عصابى) شخصية اعتمادية طفلية، عاجزة، شخصية هشة ضعيفة، شخصية اندفاعية، متهورة، تفتقر إلى الحكمة والتروى والاتزان فى السلوك. (رسم

حدث هام – TAT- PKFD- HTP)، ولديه ذات ضعيفة، وهو يرفضها ولا يرضى عنها (تاريخ الحالة – رسم حلم (٤،٢) – رسم حر (٥، ٦) – رسم حدث هام (١) – HTP)، ولديه تقدير ذات منخفض وإحساس بالنقص والدونية وعدم ثقة بالذات وهو لا يرضى عن صورة جسمه (تاريخ الحالة – رسم الذات مع الأقران – رسم حدث هام (٥) – رسم حر (١) – HTP- PKFD- TAT).

والحالة (ع) (ذهانى) شخصية ضعيفة، هشة، غير متزنة، سلبى لا يستطيع أن يصمد أمام العقبات، ولا أن يتحمل المسئولية، ينقاد بسهولة للآخرين (رجل طفل)، وهو شخصية اعتمادية على الأب والأم وعلى الآخرين (تاريخ الحالة – HTP- TAT– رسم حر ٤، ٥) ولديه شعور بالنقص والدونية، وتقدير ذات منخفض، ولا يرضى عن ذاته (رسم حدث هام – رسم الذات مع الأقران – رسم حر ٢– TAT- HTP- KFD).

والحالة (أ) (ذهانية) ترى أنها شخصية مهتزة، وضعيفة وغير متزنة، وهى لا ترضى عن ذاتها، ولا تثق فى ذاتها، ولديها شعور بالنقص والدونية، ولديها تقدير ذات منخفض، (رسم حلم (١)، رسم حدث هام (٢)) والحالة (أ) (ذهانية) ترى أنها شخصية مهتزة، وضعيفة وغير متزنة، وهى لا ترضى عن ذاتها، ولا تثق فى ذاتها، ولديها شعور بالنقص والدونية، ولديها تقدير ذات منخفض (رسم حلم (١)، رسم حدث هام (٢) – رسم الذات مع الأقران – TAT-HTP- KFD1,2- PKFD1,2)، وهكذا يتضح ما لدى الحالتين السويتين (ص، ل) من قوة فى الشخصية وما لدى الحالتين: العصابية والذهانية من ضعف فى الشخصية.

فيما يتعلق بالمشاعر والأحاسيس الداخلية:

الحالة (م) (عصابى) لديه شعور بالكآبة والضيق، وبالوحدة والعزلة، وبعدم الأمن والاستقرار، وبالخوف والقلق، وإحساس بالحيرة والتعاسة والمرارة، وشعور بالشقاء والألم، وتوقع الفشل دائما، إحساس بالطفولة والكهولة فى آن واحد، إحساس بأن الحياة لا قيمة لها، وأنها ظلمته، وهناك رغبة فى الموت (تاريخ الحالة – HTP).

الحالة (س) (عصابية) ترى أنها فتاة مليئة بالأحزان، بالآلام، بالمتاعب، بالهموم، بالمشكلات، فتاة مكتئبة، تعسة، تعيش فى خريف العمر، ليس بها حيوية، فتاة جامدة، ضعيفة، وحيدة، منعزلة عن هذه الحياة تميل إلى الانطواء، لا أحد يمد يد العون والمساعدة، وليس هناك أحد يمنحها العطف والحنان والإحساس بالأمان والاستقرار، تحس أن الظلام داخلها ويحيط بها من كل جانب، تشعر بالضيق، بالاختناق، بالعجز، إنها إنسانة فاقدة الأمل والاتزان، تعيش حياة قلقة، غير مستقرة، تخشى الغد والمستقبل. (تاريخ الحالة – رسم حر (٢) PKFD- MMPI- TAT- HTP-).

والحالة (ع) (ذهانى) حياته محزنة أليمة، مليئة بالكآبة، بالظلمة، وهناك خوف من المستقبل (رسم حلم ١ PKFD-MMPI- TAT).

والحالة (أ) (ذهانية) تعيش حياة غير مستقرة، وغير آمنة، ومتقلبة، (TAT)، وتشعر بالوحدة والعزلة (رسم حر ٤ TAT- HTP–) وبأنها لا تلقى العون والمساعدة من أحد (HTP) ولديها مخاوف من المستقبل والأيام المقبلة (١) (TAT- PKFD).

فيما يتعلق بالأسرة:

يعيش الحالة (ص) (سوى) فى جو أسرى ملىء بالسعادة والدفء، وهو يشعر بالرضا عن منزله، الذى يعيش فيه، ويحس التفاهم والراحة مع الأفراد الذين يعيشون معه (HTP- KFD).

بينما الحالة (م) (عصابى) ليس هناك تفاعل أو تواصل أو عطاء -بين أفراد الأسرة (KFD) وهو يشعر بالوحدة والعزلة داخل هذه الأسرة

(KFD) ولا يشعر بالسعادة بين أسرته ولا يشعر بأنهم يهتمون به أو يساندونه أو يشاركونه أو يفهمونه، ويرى أن أسرته مصدر شقائه وتعاسته، (تاريخ الحالة – رسم حدث هام ٥ – رسم حلم ٤) وهو لديه كراهية لأفراد الأسرة، ولمنزل الأسرة ورغبة فى ترك هذا المكان، والبعد عن هؤلاء الأفراد، وأن يعيش وحيدا منعزلا. (تاريخ الحالة – رسم حر – ٦– TAT- HTP).

كذلك الحالة (س) (عصابية) تعيش داخل أسرة لا تشعر فيها بالسعادة والترابط الأسرى، وهى تشعر بالوحدة والعزلة داخل أسرتها، وترى أنها بعيدة عن أفراد أسرتها، وأنهم غرباء عنها (الأخوة)، وهم لا يتفاعلون معا وليس بينهم أى تواصل أو عطاء، وهى تتمنى أن تتماسك تلك الأسرة. (رسم حر (٥) – -TAT KFD-PKFD).

والحالة (ع) (ذهانى) هناك تفاعل بين أفراد أسرته جميعا، وليس هناك تواصل أو عطاء فيما بينهم (-KFD PKFD) وهو لا يشعر بالسعادة والهدوء والراحة داخل منزله، والأسرة لا تمنحه الحب والاهتمام، ويعاملونه بقسوة، ويشعر بأنهم يرفضونه وينبذونه. (رسم حر ٣ – رسم حدث هام – رسم حلم ٢ – تاريخ الحالة – HTP).

والحالة (أ) (ذهانية) تنفصل عن أسرتها ولا تشعر بالانتماء لها (تاريخ الحالة – (١) KFD)، ولا يوجد تفاعل أو تواصل أو عطاء بين أفراد الأسرة ((١) KFD)، وليس هناك أى أمل فى تغير حال الأسرة فى المستقبل ((١) PKFD)، وهناك عدم رضا عن منزل الأب ومنزل الزوج لأنهما منزلان سيئان، ويحتاجان إلى تغيير وإصلاح ولا ترغب فى أن تعيش فيهما. (HTP).

من هنا نتبين أن الحالتين السويتين (ص، ل) يعيشان فى أسرة سعيدة، ويشعران بالحب والدفء داخلها، وأن الحالتين العصابيتين (م، س) والحالتين الذهانيتين (ع،أ) لا يشعرون بالسعادة داخل أسرهم.

فيما يتعلق بالأقران:

رسمت الحالة (ل) (سوية) نفسها مع مجموعة من الصديقات اللاتى تتواصل وتتفاعل معهن، ورسم الحالة (ص) (سوى) نفسه مع مجموعة من أصدقائه، وإن كان إنطوائيا وليس اجتماعيا بدرجة كبيرة، ورسمت الحالة (س) (عصابية) نفسها مع ثلاث صديقات، وهذا يدل على انعزالها وانطوائها وعدم رغبتها فى تكوين صداقات متعددة.

واقتصر الحالة (م) (عصابى) على رسم اثنين من أصدقائه، مما يدل على أنه ليس له صداقات وأصدقاء كثيرون، وقام الحالة (ع) (ذهانى) برسم نفسه مع صديق واحد، وهذا يعكس انعزال وانطواء الحالة عن الآخرين، ومن خلال رسم الحالة (أ) (ذهانية) نتبين انعدام التواصل والتفاعل بينها وبين صديقاتها،وبذلك يتضح أن الحالتين السويتين (ص، ل) كانا أكثر تواصلا وتفاعلا مع الأصدقاء والصديقات، يليهما الحالتان العصابيتان (س، م) ثم يليها الحالتان الذهانيتان (ع، أ).

فيما يتعلق بالاختلاط بالآخرين:

الحالة (ل) (سوية) لا تحب الوحدة، وتكره العزلة والانطواء، والبعد عن الناس (HTP)، والحالة (س) (عصابية) تفضل الوحدة والعزلة وعدم الاختلاط بالآخرين، وهى تشعر بالراحة والهدوء حين تبتعد عن الناس، وإن كانت لا ترضى عن هذه العزلة التى تعيش فيها وترغب فى أن تخرج منها. (تاريخ الحالة – رسم الذات مع الأقران – رسم حر ٣ – -MMPI HTP)، بينما الحالة (م) (عصابى) يحب العزلة والوحدة والبعد عن الناس وليس هناك تواصل مع الآخرين (PKFD-HTP)، والحالة (ع) (ذهانى) يجد الراحة فى البعد عن الآخرين، والعزلة والانطواء، وبخاصة عن أفراد أسرته. (رسم حر ٢ – رسم

الذات مع الأقران -- HTP- PKFD- KFD)، كذلك الحالة (أ) (ذهانية) لا ترغب فى التواصل مع من حولها، وتود أن تعيش فى عزلة وانطواء (HTP)، وهكذا يتضح أن الحالة السوية (ل) أكثر اجتماعية مع الآخرين وأكثر اندماجا معهم، بينما الحالتان العصابيتان (س، م) تفضلان الوحدة والبعد عن الناس، يليهما الحالتان الذهانيتان (ع، أ).

فيما يتعلق بالواقعية:

الحالة (ع) (ذهانى) يبتعد عن الواقع ويعيش فى الخيال HTP والحالة (م) (عصابى) لديه أحلام واسعة وخيالات عريضة وطموحات كثيرة، وهناك فجوة كبيرة بين الواقع والخيال، والحالة ليس له هدف محدد يسعى إلى تحقيقه ولا يعلم ماذا يريد؟ (تاريخ الحالة - رسم حر ٣ - HTP -TAT) وهذا يوضح أن الذهانى والعصابى يبتعدان عن الواقع ويعيشان فى الخيال.

فيما يتعلق بالعدوان:

الحالة (أ) (ذهانية) لديها رغبة فى تدمير كل شيء وتوجه عدوانا تجاه ذاتها، الأب، الأم، الأخوة، الأخوات، الزوج، أطفالها، الرجال، الصديقات. (تاريخ الحالة - رسم حلم(١) - رسم حلم (٥) -- PKFD1,2 - KFD 1,2- HTP- TAT).

والحالة (ع) (ذهانى) يوجه عدوانا إلى جميع أفراد أسرته (-HTP PKFD) ومن خلال ذلك يتضح أن الحالات الذهانية لديها عدوان موجه نحو الخارج.

فيما يتعلق بالآخرين:

الحالة (ع) (ذهانى) يرى أن الناس جميعا أعداء له، ويوجهون إلى ذاته عدوانا (رسم حلم (٢) - TAT)، والحالة (أ) (ذهانية) تشعر بالاضطهاد (تاريخ الحالة)، وهذا يبين أن الحالات الذهانية تشعر بأن الآخرين يوجهون إليهم عدوانا.

وفيما يلى نعرض أهم ما تميزت به رسوم الحالات السوية والعصابية والذهانية:

بداية نشير إلى ما تراه «سامية القطان» من أن أسلوب اللغة التى نتكلمها أو نكتبها يعبر عن فردية الشخص. فالكلمات لا تعبر فحسب عن الأفكار والوقائع، وإنما تعبر أيضا عن شخصية الشخص الذى يستخدمها، وليس الكلمات التى تلبسها الأفكار، هى التى تعبر وحدها عن الشخصية، ولكن أيضا الملابس التى يلبسها الفرد، تعبر هى الأخرى عن شخصيته، وكذلك الأصوات المنطوقة والخطوط المكتوبة، فلكل فرد صوته المميز وكتابته المميزة، ويمكن القول بأن الكتابة المنتظمة كاللهجة الهادئة فى الكلام، وكالألوان الوقورة فى الملابس، والألفاظ المعتدلة فى التعبير عن الفكرة، من حيث أنها تترجم عن اتزان صاحبها وسيطرته على ذاته. (سامية القطان: ١٩٨٠، ص ٨٩)، والرسم لا يختلف عن اللغة والخط، فهو يعبر ويكشف عن فردية الشخص، والرسم كسلوك وما يحتويه من رموز، لا نستطيع أن نحدد دلالة (الجزء) إلا بالرجوع إلى (الكل) الذى ينتمى إليه هذا الجزء.

وتتفق الباحثة مع ما تراه سامية القطان من أنه:

«ليس للمسالك وللرموز من دلالة ثابتة، وإنما تتحدد دلالتها بالرجوع إلى شخصية الفرد ومن هنا انتهى «نوتكات» كما انتهى «موراى» إلى أن علم النفس لا يمكن أن يكون علما إلا بالحالة الفردية». (المرجع السابق: ص ٨٩، ص ٩٠) والرسم من حيث هو سلوك غير محصلة للصراع بين قوتين:

المكبوتات التى تريد أن تخرج، والدفاعات التى تعترض طريقها فى صورة رقابة وبذلك يكون الرسم إشباعا للمكبوتات ولكن على نحو من التذكر، إحتراما للدفاعات (ديناميه) والرسم كسلوك وظيفته تحقيق إمكانات الفرد، وخفض توتراته التى تهدد اتزانه (وظيفية) وبذلك يكون الرسم

مثل الحلم والأعراض المرضية (مبدأ المجانسة).

وأهم ما تميزت به رسوم الأسوياء والمرضى (عصابيين – ذهانيين) فى هذه الدراسة:

بالنسبة إلى رسم الوجه:

* رسم الوجه فى منظر بروفيلى. الحالة (ع) ذهانى، الحالة (ل) سوية.
* رسم حجم رأس الأنثى. الحالة (ع) ذهانى.
* رسم الذكر يشبه الأنثى فيما عدا شعر الرأس فهو قصير فى الذكر وطويل فى الأنثى والعنق طويل بحيث يبدو الجذع مفصولا من الرأس، وعدم تساوى حجم الكفين. الحالة (أ) ذهانية.

بالنسبة إلى العين:

* رسم العين وبداخلها إنسان العين. الحالة (ص، ل) سويان.
* رسم العين على هيئة نقطة أى الاقتصار فى رسم العين على إنسان العين فقط. الحالة (س). عصابية، الحالة (ل) سوية.
* عدم وجود إنسان العين. الحالة (أ) ذهانية.

بالنسبة إلى رسم اليدين:

* رسم اليدين. الحالة (ص) سوى.
* قد ترسم الأيدى أحيانا ويترك رسمها أحيانا أخرى. الحالة (م) عصابى، الحالة (ل) سوية.
* يغلب عدم رسم اليدين وقد يرسمان نادرا. الحالة (س) عصابية.
* عدم وجود الأيدى. الحالة (ع، أ) ذهانيان.

القدمان:

* رسم القدمين. الحالة (ص، ل) سويان، الحالة (ع، أ) ذهانيان.
* رسم القدمين وعدم رسمهما أحيانا الحالة (م) عصابى.
* يغلب عدم رسم القدمين وقد يرسمان نادرا. الحالة (س) عصابية.
* **الشفافية:** وجدت فى رسم الحالة (ع) ذهانى، ورسم الحالة (ل) سوية.

استخدام اللون:

* الحالة (ع) ذهانى، استخدام ستة ألوان فى أربع أدوات (أحمر – بنى – أسود – أصفر – أزرق – أخضر).
* الحالة (ص) سوى – ستة ألوان – ثلاث أدوات.
* الحالة (ل) سوية – ستة ألوان – أداتان.
* الحالة (م) عصابى – ستة ألوان – أداة واحدة.
* الحالة (س) عصابية، الحالة (أ) ذهانية – خمسة ألوان – أداة واحدة.

استخدام القلم الرصاص:

* استخدام القلم الرصاص إلى جانب الألوان فى الرسم:

الحالة (ص) سوى، أداة واحدة.

الحالة (ع) ذهانى، أداة واحدة.

الحالة (ل) سوية، أداتان.

* الرسم بالقلم الرصاص فقط فى أكثر الرسوم:

الحالة (م)، (س) عصابيان، ست أدوات يليه الحالة (أ) ذهانية، خمس أدوات يليها الحالة (ص) سوى، أربع أدوات يليها الحالة (ل) سوية، ثلاثة أدوات، يليه الحالة (ع) ذهانى، أداة واحدة.

خط الأرض: عدم رسم خط الأرض (جميع الحالات: ع، أ، س، م، ص، ل).

الخط:

* الرسم بخطوط ثقيلة. الحالة (ع) ذهانى.
* التوكيد بالخطوط الثقيلة على الحاجبين والعينين. الحالة (م) عصابى.
* الخطوط خفيفة، باهتة فى بعض الأدوات. الحالة (أ) ذهانية.
* تكرار الإعادة على الخط بخطوط أخرى. الحالة (ص، ل) سويان.

* الكتابة على الرسم. الحالة (ع، أ) ذهانيان.

* المحور المتكرر. الحالة (ل) سوية.

وبعد فإن نتائج هذا البحث تشير إلى فاعلية اختبارات الرسم الإسقاطى فى الكشف عن ديناميات الشخصية لدى المرضى والأسوياء، لقد أعطت اختبارات الرسوم لوحة كلنيكية شاملة وثرية لكل حالة على حده، على نحو مماثل لنتائج اختبار تفهم الموضوع، ومن هنا يمكن استخدام الرسوم الإسقاطية فى تقييم الشخصية، والاعتماد عليها بثقة كبيرة فى الدراسات الكلنيكية، وبذلك حسمت الدراسة الحالية ذلك التعارض الذى وجد بين نتائج الدراسات السابقة، تلك التى أكدت على أن الرسوم الإسقاطية، ذات قيمة تشخيصية تنبؤية وعلاجية الدراسات الأخرى التى أعطت نتائج سالبة فيما يتعلق بالقيمة التشخيصية للرسوم الإسقاطية، مما يعنى تحقق الفرض الكلنيكى الذى افترضته الباحثة وبذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التى أظهرت أن رسم الشكل الإنسانى يمكن أن يفرق بين المرضى النفسيين. :Wilbourn (1982) وأن الرسوم لها قيمة كبيرة، فى عملية تشخيص الأمراض النفسية. (Gervich: 1981).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما يراه موهر Mohr من أنه يمكن لنا أن ندرك المرض فى الصور المرسومة كما نستطيع أن نتبين أيضا المظاهر المميزة لكل مرض فى هذه الرسوم، ذلك أن رسوم المرضى يسقطون فيها مابداخلهم من رغبات ومخاوف وينكرون كذلك الجوانب الكدورة بالنسبة إليهم، (Anstadt &Krause: 1989)، كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما تراه Machover من أن الرسم آداة معترف بقيمتها منذ أعوام طويلة (Machover: 1951)، ومع ما يراه كل من (Hammer: 1960- Deschner: 1987- Graham &Lilly: 1984) من أن الرسوم تستخدم بكثرة فى التقييم السيكولوجى وفى عمليات التشخيص وتتفق مع (Saarni & Arara: 1977) فى أن هناك صدقا كبيرا فى استخدام رسم الشكل الإنسانى فى تقييم الفرد. وتتفق مع كل من (Marsh & others: 1991, Thomas & Silk: 1990) على أن رسم الشكل الإنسانى يمكن أن يساعد الكلنيكى على استخراج معلومات قيمة وغنية عن العالم الداخلى للفرد. وتتفق مع (Delatte& Hendrickson: 1982) فى أن رسوم الشكل الإنسانى شىء له شأن وقيمة، لأنها تكون متنوعة وفردية، وتعبر عن الشعور والعمليات اللاشعورية، وأن رسم الشكل الإنسانى كاختبار إسقاطى يقيس عمليات سيكولوجية هامة، وتتفق مع ما يراه (:Roback 1968) فى أن العديد من الكلنيكين يستطيعون بالحدس أن يحصلوا على معلومات كثيرة عن بيئة الشخصية، وديناميات الشخص القائم بالرسم، من خلال رسم الشكل، وتتفق مع ما يراه (Hammer: 1981) من أن الخط المرسوم على ورقة الرسم يكشف الكثير عن الجوانب النفسية لدى الفرد. ومع ما تراه (كارين ماكوفر: ١٩٨٧) من وجود ارتباط وثيق الصلة بين الشكل المرسوم، وشخصية الفرد الذى رسمه. وتتفق مع (Graham & Lilly: 1984) فى أن تحليل الرسوم يسمح بالاستدلال على خصائص الشخصية. وتتفق كذلك مع (Thomas & Silk: 1990) الذى يرى أنه يمكن وضع شخصية الفرد من خلال تحليل المظاهر المختلفة فى الرسم وتدعم نتائج الدراسة الحالية الفرض الذى وضعه كل من (Buck & Machover) الذى مؤداه: أن خصائص مرسومة معينة تكون مفاتيح لشخصية القائم بالرسم.



رجاء

ترجو إدارة المجلة السادة الكتاب المتعاملين معها بكتابة اسمائهم ثلاثية وعناوين محلات إقامتهم طبقا للبيانات المدونة ببطاقاتهم حفاظا على حقوقهم المالية عند صرف مكافآتهم .

• تنويه

ترجوادارة المجلة الأقلال من الجداول كما هو مذكور في التعليمات وإلا سنضطر آسفين لعدم نشر الابحاث

رجاء

ترجو إدارة المجلة السادة الكتاب المتعاملين معها بإرسال نسخة من الدراسات والأبحاث المراد نشرها بالمجلة على ديسك كمبيوتر. (آبل ماكنتوش)

قواعد النشر في مجلة علم النفس

١ - يراعى ذكر عنوان المقال، واسم الكاتب، ووظيفته، ومقر الوظيفة.

٢ - يراعى عند الكتابة لأول مرة لهذه المجلة، أن يذكر الكاتب المؤهلات وجهة التخرج واسمه الثلاثي.

٣ - يجب أن يشفع الكاتب مقاله بقائمة بالمراجع التي رجع إليها رجوعاً مباشراً. ويكون ذكر المراجع على النحو الآتي:

- في حالة الكتب: اسم المؤلف كاملاً، عنوان الكتاب، بلد النشر، وسنة النشر واسم الناشر، وتذكر الطبعة إذا لم تكن الأولى.
- في حالة المقالات المنشورة في دوريات التخصص: اسم المؤلف كاملاً، عنوان المقال، اسم المجلة، سنة النشر، المجلد، العدد، ثم الصفحات التي يشغلها المقال.

٤ - يجب الالتزام بالقواعد المتعارف عليها عالمياً في شكل المقالات التي تقوم أساساً على ذكر الدراسات الميدانية أو التجارب المعملية. فيورد الكاتب مقدمة يحدد فيها مشكلة البحث. ومدى الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ثم يقدم قسماً عن إجراءات البحث يتكلم فيه عن الأدوات والعينة وتصميم الدراسة والأسلوب الذي اتبع في استخدام الأدوات وجمع البيانات، ثم يفرد قسماً لتقديم النتائج ومناقشتها.

٥ - في المقالات النظرية يراعى أن يبدأ الكاتب بمقدمة يعرف فيها مشكلة البحث. ووجه الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، وينقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يقدم كل قسم فكرة أو جزءاً من الموضوع قائماً بذاته.

٦ - يراعى في المقالات النظرية والتجريبية/ أو الميدانية على حد سواء. الاقتصاد الشديد في نشر المادة الإحصائية في صورتها الرقمية ويمكن الاسترشاد في ذلك بنماذج المقالات التي تنشر في مجلة الـ Amercian Psychologist الصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية، أو مجلة Bulletin الصادرة عن جمعية علم النفس البريطانية. وتوضح عشرات المقالات المنشورة في هاتين المجلتين أن العبرة ليست بكثرة الأرقام والجداول، وإنما العبرة بوضوح مشكلة البحث وتحديدها أمام الكاتب، وبحسن الاستيعاب لتراث الدراسات التي سبق أن تناولت أطرافاً من هذه المشكلة، وبوجود رؤية جديدة، أو معان جديدة، لدى الكاتب يسهم بها في تطوير النظر إلى هذه المشكلة.

٧ - تعرض المادة المقدمة للمجلة على محكّمين متخصصين، وذلك على نحو سري، لتقدير الصلاحية للنشر، وتقوم إدارة المجلة بإخطار الباحثين والمؤلفين بالنتيجة دون الإيضاح عن شخصية المحكمين.

وتورد المجلة في ردها على المؤلفين آراء المحكمين ومقترحاتهم إذا كان المقال في حال يسمح بالتصحيح والتعديل، أما إذا لم يكن فتحتفظ المجلة بحقها في رد المقال إلى صاحبه والاعتذار عن النشر دون إبداء الأسباب.

٨ - يراعى في أحجام المقالات أن تكون أحجاماً معتدلة، بحيث تتراوح بين ثلاثة آلاف وتسعة آلاف كلمة، هذا بخلاف قائمة المراجع.

٩ - ترحب المجلة بالجهود العلمية البناءة لجميع الزملاء المتخصصين في دراسات السلوك والخبرة البشرية، سواء كانوا من علماء النفس، أو من التربويين، أو من الأطباء النفسيين، والاخصائيين الاجتماعيين، وعلماء الاجتماع وكل من تسمح تخصصاتهم بإثراء زاوية النظر العلمية إلى السلوك والخبرة البشرية.

١٠ - لغة النشر في المجلة هي اللغة العربية، وتهيب إدارة المجلة بالزملاء جميعاً أن يعنوا بسلامة اللغة عناية خاصة، سواء من حيث صحة المفردات، وسلامة التراكيب، وسلامة الأسلوب.

وعندما يشار إلى أسماء بعض الأعلام الأجانب يوضع اسم العالم باللغة الأجنبية إلى جوار كتابته بالعربية في سياق النص. وهذا في حالة ذكر اسم هذا العالم للمرة الأولى، فإذا ورد اسمه في السياق بعد ذلك يكتفى بكتابة الاسم بالعربية.

وعندما يرى الكاتب أنه يضع ترجمة عربية لمصطلح أجنبي لم يستقر الرأي على وضع ترجمة محددة له ففي هذه الحالة يضع رقماً صغيراً فوق الكلمة العربية ويضع المصطلح بلغة أجنبية في الهامش هذا في المرة الأولى لذكر المصطلح.

فإذا عاد الكاتب إلى ذكره مرة ثانية فيكتفي بالترجمة العربية الواردة في السياق.

١١ - الإشارة إلى المراجع في سياق النص تكون بذكر اسم المؤلف وسنة النشر بين قوسين في الموضع المناسب. ويكون ترتيب المراجع في القائمة الواردة في نهاية المقال حسب الترتيب الأبجدي لأسماء المؤلفين.

ويفرق في قائمة المراجع بين العربي منها والأجنبي وبالتالي توضع قائمتان (إذا لزم الأمر) الأولى هي قائمة المراجع العربية، والثانية تشمل قائمة المراجع الأجنبية.

١٢ - لا تنشر المجلة مواد سبق نشرها باللغة العربية في مجلة أو كتاب في أي مكان في الوطن العربي.

١٣ - لا تنشر المجلة مواد مستمدة مباشرة من رسائل الماجستير والدكتوراه.

علم النفس

الأسعار فى البلاد العربية والأجنبية

الكويت ديناران، البحرين ١٤٠٠ فلس، سوريا ٥٦ ليـرة، لبنان ٣٠٠٠ ليـرة، الأردن دينار ونصف، السعودية ٢٤ ريالاً، السودان ٩٥٠ قرشاً، تونس ٣٠٠٠ مليم، الجـزائر ٥٦ ديناراً، المغـرب ٢٥ درهمـا، الجمهورية اليمنية ٤٠ ريالاً، ليبيا ٣,٢٠٠ ديـناراً، الدوحـة ١٤ ريالاً، الامارات ١٤ درهماً، غزة القدس ٢٠٠ سنت، سلطنة عـمـان ١٥٠٠ بيـزة، لندن ٤٠٠ بنس، نيويورك ١٠٠٠ سنت.

الإشتراكات

*** من الداخل**

عن سنة (٤ أعـداد) ١٠,٨٠ عـشـرة جنيـهـات وثمـانون قـرشـاً، شـاملة مـصـاريف البـريد وترسل الاشـتراكـات بحـوالة بريدية أو شـيك باسم الهـيئـة المصرية العامة للكتاب.

*** من الخارج**

عن سنة (٤ أعداد) ٢٠ دولاراً للأفراد، ٣٨ دولاراً للهيئات مضافاً إليها مصاريف البريد، البلاد العربية ٨ دولار وأمريكا وأوروبا ٢٤ دولاراً.

*** المراسلات**

مجلة علم النفس ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب
ـ كورنيش النيل ـ رملة بولاق ـ القاهرة
تليفون ٧٧٥٣٧١ ـ ٧٧٥٠٠٠
الهيئة المصرية العامة للكتاب



مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

٢٠٠ قرش